

Digitized by the Internet Archive
in 2009 with funding from
Ontario Council of University Libraries

OBRAS COMPLETAS

DE

D. FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

XIX

OBRAS COMPLETAS DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

ESTAS OBRAS COMPLETAS COMPRENDEN CUATRO SECCIONES:

- 1.^a FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.^a EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.^a LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.^a EPISTOLARIO.

LA PUBLICACIÓN SE HACE POR VOLUMENES EN 8.º, DE UNAS 300 PÁGINAS. PRECIO DE CADA VOLUMEN: 5 PESETAS EN RÚSTICA: 7 PESETAS ENCUADERNADO EN TELA.

VOLUMENES PUBLICADOS

- TOMO I.—PRINCIPIOS DE DERECHO NATURAL.
TOMO II.—LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.
TOMO III.—ESTUDIOS DE LITERATURA Y ARTE.
TOMO IV.—LECCIONES SUMARIAS DE PSICOLOGÍA
TOMO V.—ESTUDIOS JURÍDICOS Y POLÍTICOS.
TOMO VI.—ESTUDIOS FILOSÓFICOS Y RELIGIOSOS.
TOMO VII.—ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN.
TOMOS VIII Y IX.—LA PERSONA SOCIAL ESTUDIOS Y FRAGMENTOS.
TOMO X.—PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA.
TOMO XI.—FILOSOFÍA Y SOCIOLOGÍA: ESTUDIOS DE EXPOSICIÓN Y DE CRÍTICA.
TOMO XII.—EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
TOMOS XIII Y XIV.—RESUMEN DE FILOSOFÍA DEL DERECHO.
TOMO XV.—ESTUDIOS SOBRE ARTES INDUSTRIALES Y CARTAS LITERARIAS.
TOMOS XVI, XVII Y XVIII.—ENSAYOS MENORES SOBRE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
TOMO XIX.—INFORMES DEL COMISARIO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS.

Administración: LA LECTURA
Paseo de Recoletos, 25, Madrid.

INFORMES

DEL

COMISARIO DE EDUCACION

DE LOS

ESTADOS UNIDOS

POR

FRANCISCO GINER

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID,
Y EN LA «INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA»

MADRID

1928

AC
75
G5
v.19

ES PROPIEDAD



1084259

Continúa en este volumen el «Cántico de las cosas pequeñas». Las más pequeñas entre todas las menores; pues contiene, no ya estudios, sino meros extractos, comentarios y glosas. Y en tal sentido, el honroso encargo de escribir esta nota reviste grande acierto, por encomendársela a un discípulo de D. Francisco, muy humilde también, sin duda, pero que, además, cifra el supremo estímulo inspirador de su vida en haber penetrado en la intimidad espiritual del maestro precisamente al hacer los extractos aquí contenidos y que aquél le indicara. Galardón excesivo ver su nombre asociado a esta obra, y premio inmerecido por tan pobre tarea. Le mueve, no obstante, a aceptarla con reverencia el filial reconocimiento hacia la memoria, cada vez más venerada, a medida que pasan los años, del que fué su mejor maestro y guía, y el amor tan puro que en su alma encendiera, armonioso reflejo de la parte que le toca en la generosa entrega que de su corazón hizo D. Francisco a los que a él, con plena lealtad, a su vez, se entregaban.

Explicada queda suficientemente la significación del *Report* (como llamábamos siempre por antonomasia en la Institución al Informe del Comisario de Educación de los Estados Unidos) en el capítulo correspondiente del tomo anterior de estas «Obras Completas». Quisiera ahora, evocando recuerdos personales, única y modesta aportación que me es posible, decir algo de cómo pasaba, del Informe al *Boletín de la Institución*, lo más sustancioso e interesante de aquel valioso conjunto de trabajos pedagógicos.

Para los que hemos tenido desde nuestros primeros años la Institución como hogar espiritual, la figura de D. Francisco se nos aparece inseparable de las de otros dos queridísimos maestros, que con él contribuyeron a forjar la personalidad de los alumnos. En cualquiera de los episodios de la vida del fundador vemos siempre a su lado, en comunión jamás interrumpida, las personas de los que más que discípulos fueron para él hijos. Pero hay aspectos en la actividad de D. Francisco que me lo muestran más directamente en relación con uno o con otro. Y así, al traer a mi memoria aquella época en que, con motivo del *Report*, trabajaba yo casi a diario al lado de D. Francisco, me lo represento acompañado de uno de ellos: del que con labor de insuperable cordialidad, aunque poco dado a las efusiones (*still waters run deep*), tras de muchos años de acción educadora en clases, excursiones, juegos y paseos, lleva sobre sí, desde hace no pocos, la difícil tarea de dirigir nuestro *Boletín*, que comparte, además, con otras de mayor preocupación y más ingratas.

El era el que, en cuanto llegaba el *Report*, lo ponía en manos de D. Francisco, quien, siempre tan abierto a todo lo nuevo, lo recibía con visible gusto, y al punto hojeaba rápidamente los dos gruesos volúmenes, tomando notas en un papelito que pasaba a formar entre los muchos que llevaba siempre consigo y en que apuntaba tantas y tantas cosas de interés, en abreviaturas maravillosas por su claridad y grado de concentración. Hecho el plan acerca de lo que había de traducirse o extractarse, entregaba la obra a alguno de sus discípulos jóvenes, para que trabajasen en ella, siguiendo sus indicaciones, y luego corregía, ampliaba o reducía las cuartillas, dictando a aquel mismo las modificaciones que se le ocurrían.

Tuve la suerte de ser elegido por D. Francisco

muchas veces para este trabajo, y recuerdo al pormenor las horas de corrección del *Report* con él, como si de transcurrir ahora acabasen. En ellas gocé ampliamente, sin límites, de su refinada y ennoblecedora intimidad; de sus enseñanzas tan variadas y tan profundas a la par, derivadas de cualquier punto que tocase nuestro trabajo; de sus consejos y observaciones sobre normas de conducta, que surgían de un modo natural en cuanto me ponía delante de él, y con aquella mirada escrutadora, que lo abarcaba todo, descubría en mí al momento desde el más insignificante descuido en el arreglo personal hasta la menor preocupación o inquietud del espíritu. Alguien ha dicho, con verdad a mi entender, que si se pudieran reproducir las conversaciones de D. Francisco con sus alumnos en el trato diario, ellas formarían, sin duda, el mejor tratado imaginable de Pedagogía.

Las advertencias de D. Francisco, que recorrían toda la escala comprendida entre la ironía suave y la severidad inflexible, estaban siempre impregnadas de un amor tan grande y tenían un fondo de justicia tan patente, que aun en medio del inevitable movimiento de rebeldía con que se recibe todo aquello que contraría nuestros actos o nuestros deseos, no podíamos menos de reconocer los elevados móviles que las motivaban. Como una vez, al día siguiente de haber sufrido una fuerte reprimenda, me atreviese a quejarme, tímidamente, de lo que yo creía un rigor excesivo por su parte, me dijo: «Pobre de ti el día que deje de regañarte, porque eso indicará que ya no me interesas».

Con su gracejo incomparable ridiculizaba tan ciertamente nuestros defectos, que muchas veces lograba mayor eficacia correctiva con una frase burlesca que con una admonición seria. Así, para acusarme el recibo de un paquete de cuartillas del *Report*, en una de aque-

llas postales de letra menuda, que escribía en francés, al correr de la pluma, con igual donaire que el que empleaba en la conversación, me decía que el paquete iba envuelto de una manera *qui ferait sans doute le bonheur d'une cuisinière, mais pas le mien, hélas!*

No contento con las modificaciones que dictaba en el original, hacía otras en las pruebas, a veces tan extensas, que toda la redacción del texto quedaba alterada; pero con la admirable claridad que ponía en todo, corregía las pruebas de tal suerte, que, a pesar de salir de su mano, en muchas ocasiones, casi con tantas palabras manuscritas como impresas, jamás ofrecieron duda para la composición tipográfica, según testimonio repetido de los propios cajistas. En ellos pensaba al corregir, porque, según decía, no había derecho a hacerles perder su tiempo, teniendo en cuenta cómo se retribuye su trabajo.

Estoy firmemente seguro de que estas pobres palabras, consagradas con profundo cariño a la pura intimidad del recuerdo, no llegan a expresar la emoción con que están escritas, y que nace de pensar que aquel hombre extraordinario — de cuya sustancia espiritual se nutrieron y se nutren todavía tantas gentes de valer e instituciones de tal importancia para la vida nacional — dedicó una parte de su tiempo, de tan alto valor, a este oscuro discípulo suyo, que no supo compensarle de sus afanes más que con un amor sin límites a su persona y a su obra. En esta emoción, a la gratitud más acendrada se mezcla un sentimiento de amargura: el de no haber acertado a seguir más de cerca las luminosas huellas del Maestro.

J. O. y V.

INFORMES DEL COMISARIO DE EDUCACION DE LOS ESTADOS UNIDOS ⁽¹⁾

Acaba de publicarse el último *Report* del doctor Harris, de cuyo importante contenido daremos idea, ya traduciendo su introducción, ya extractándola, ya ampliándola con algunos resúmenes o párrafos de los documentos que la acompañan y que forman XVII capítulos. Dicha introducción comprende XCII páginas (el total de la obra tiene 2.518), y se divide en dos partes: una de exposición (67 páginas) y otra de cuadros estadísticos (36 páginas). He aquí los distintos párrafos de la primera parte (2).

Matrícula total en Escuelas y Colegios.— (Recuérdese que el *college* es una institución peculiar de los E. U., de carácter algo vago, pero que recuerda a la antigua Facultad de Artes en las Uni-

(1) *Report of the Commissioner of Education for the year 1898-99.*— Vols. I y II. — Washington: Government Printing Office 1900.— Sobre el anterior *Report* (97-98), véase el tomo XVIII, página 167 de las «Obras completas» de D. Francisco Giner.

(2) Las explicaciones complementarias que a veces se introducen van entre ().

versidades medievales; como una especie de segunda enseñanza superior. La segunda enseñanza toda se deriva de aquella Facultad que era preparatoria para las demás Facultades, aunque a veces se elevaba al rango de éstas, tomando la posición actual de la Filosofía en las Universidades alemanas (1). igualmente derivada de la de Artes, aunque en distinto sentido.)

El total de alumnos inscritos en escuelas y colegios, públicos y privados, durante el curso de 1898-99 es de 16.738.362, o sean 50.719 más que el anterior. De ellos, 15.254.455 pertenecen a instituciones públicas, y 1.503.927, a la enseñanza privada e incorporada.

A esta cifra hay que agregar la de 486.908 alumnos de ciertas escuelas especiales, como son: nocturnas, de oficios, de indios, de deficientes, de corrección, de huérfanos, de párvulos, de música y otras artes, de cocina, etc., con más las establecidas en Alaska.—El total de ambas cifras es de 17.225.270.

Escuelas comunes.—Esta denominación comprende las escuelas públicas primarias (*elementary*), que abrazan los primeros ocho años de estudios, y aquellas secundarias *high schools*, *academies*, etc.), que se refieren a los cuatro años siguientes, y constituyen como un grado inferior a la

(1) Y en las nuestras, antes de la ley de 1857.

del Colegio. Las Universidades de Estado y las escuelas profesionales no están incluidas, pues, en este grupo. El promedio de la duración del curso es de unos ciento cuarenta y tres días. En las ciudades más populosas es donde esa duración es mayor.

Sistemas de escuelas de Estado.—En 19 cuadros de estadística, se resumen los informes anuales de los superintendentes de instrucción pública en los distintos Estados. El capítulo XXXVI, que corresponde al tomo II del *Report*, contiene interesantes observaciones y noticias, que explican dichas estadísticas.

Escuelas dentarias.—En estos últimos años, según el Dr. Harris dice, se ha ido extendiendo en los E. U. la venta de diplomas, que falsamente atestiguan la aptitud de sus poseedores para el ejercicio de la profesión de dentista (y a veces la de médico). La Asociación nacional de Facultades dentales, a fin de remediar estos escándalos, ha dictado un plan de estudios (tres años) y un reglamento para su ejecución, admisión de alumnos, exámenes, etcétera, todo ello obligatorio, para los centros asociados, que son los de mayor respetabilidad y forman unos 30.

Gran Bretaña e Irlanda.—Este capítulo presenta una revista histórica del movimiento de la educación elemental en Inglaterra. Parece que la subvención anual del Gobierno a las escuelas primarias de Inglaterra, que comenzó en 1833 con 100.000

duros, ha aumentado hasta 22.405.930 en 1897, en cuyo año el coste total de estas escuelas fué de 52.557.525 duros. Agréguese que, en Escocia, el gasto corriente fué de 7.403.068, y en Irlanda, de 5.822.999. En Inglaterra, la asistencia fué el 81,5 por 100 de la matrícula; en Escocia, el 84,45 por 100, y en Irlanda, el 63,9 por 100.

Después de la conferencia de Berlín de 1890, se experimentó alguna inquietud de que Inglaterra no estuviese a la altura de las principales naciones en este orden, y se pretendió que esta inercia podía producir una disminución de su supremacía comercial en comparación con Alemania. Este temor, sostenido por otras consideraciones, tales como la relación entre el analfabetismo y el crimen, la edad de exención de los niños obreros respecto de la obligación escolar, etc., condujo a una discusión muy vigorosa de la condición y defectos de la educación elemental por parte de las autoridades escolares y de la prensa; y esta discusión, sobre asunto tan importante, promovió la actual legislación, que, comenzando por problemas como el de la asistencia y el trabajo de los niños en las fábricas, terminó en el *bill* de educación de 1899, que afecta a la educación secundaria. Se observará que en este paso no ha habido nada teórico ni de ensayo. El tipo conservador del carácter nacional apareció en el hecho de esperar a que la acción propuesta fuese sentida como una necesidad comercial, antes de adoptarla.

El Departamento de Ciencia y Arte, que ha sido el primer iniciador en el estímulo de las ramas de educación que su título indica, tenía en 1897, 197.796 estudiantes de ciencias y 143.720 de arte; un total de 341.516 en esta clase de escuelas secundarias. Es de importancia el hecho de que 142.293 de los estudiantes de arte seguían ramas de arte industrial. Este Departamento tiene el gasto de una subvención anual, que ascendió a 3.960.229 duros en 1897-98.

El interés por la educación técnica que se ha desarrollado en Inglaterra en los últimos veinte años se ha acrecentado algo también por la competencia comercial de Alemania y por la conciencia de la inferioridad de su educación técnica en ciertos órdenes. Se puede dar una idea de la importancia que se concede ahora a la educación técnica por el hecho de que en 1897 se gastaron 5.000.000 de duros de todos orígenes en las escuelas científicas y técnicas, y 32.899 estudiantes asistieron a sus diferentes cursos.

El proyecto de ley del Centro de Educación, presentado por el duque de Devonshire en 1898, se hizo ley en 1899. Da disposiciones para el establecimiento de un verdadero Ministerio en relación con la educación secundaria en Inglaterra y Gales y que sustituirá al antiguo Departamento de educación (primaria) y al Departamento de Ciencias y Artes, y será el primer paso, como observó el pro-

fesor Jebb en su discurso en el Parlamento, para la organización de la educación secundaria en Inglaterra. Decreta la inspección de las escuelas secundarias, si éstas lo desean y, por su carácter general y sus funciones, promoverá la continuidad y unidad del sistema. Es un rasgo significativo de la educación actual en Inglaterra el de que muchos alumnos de las escuelas elementales siguen luego estudios secundarios.

La multiplicación de los colegios locales en Inglaterra y el aumento de los centros afiliados a las Universidades y del influjo de éstas son caracteres notables de la historia actual de la educación superior. Se muestra el espíritu moderno en la inclinación a hacer importantes estudios científicos y a darles validez oficial en las Universidades. En Oxford, se manifestó esta tendencia hace algunos años con la creación de estudios especiales e investigaciones científicas y de los grados de bachiller en letras y bachiller en ciencias. Cambridge admite también estudiantes adelantados que se dedican a investigaciones. El propósito de que, no sólo las ciencias y la tecnología, sino hasta el comercio y la industria, sean objetos universitarios aparece también en los dos apéndices a este capítulo, que se refieren a la tendencia de los estudios en las nuevas Universidades de Birmingham y de Gales. (A ellos sigue un tercer apéndice, que es un importante es-

tudio del notable profesor Ritchie, de la Universidad de St. Andrews, sobre «Las Universidades de Escocia en la Edad Media, con relación a sus modelos del Continente».)

Australasia.—El capítulo II expone el estado de la educación en Australia, Nueva Zelandia y Tasmania.

En Australia, los tipos de educación establecidos por la ley sólo se pueden alcanzar en las grandes poblaciones, y hay, por consiguiente, una notable diferencia entre la condición de las escuelas en ellas y en los municipios aislados y establecimientos de colonización. La ley reconoce esta diferencia, y autoriza disposiciones especiales para la enseñanza en los sitios en que la población es escasa, por medio de escuelas alternativas y de medio tiempo en distritos contiguos; también se lleva a los niños a la escuela a expensas del público en los distritos de población dispersa. Hasta ahora, cada colonia había tenido su ministro de Instrucción pública; pero el año de 1898-99 señala la adopción final de los artículos de la federación política de las colonias y el establecimiento de una capital común en Nueva Gales del Sur, lo que tenderá, sin duda, a unificar el sistema de educación.

El término medio de la asistencia a las escuelas elementales era en 1897 de 599.123, con una matrícula de 593.242, y la proporción de asistencia

variaba de 65,6 a 75 en las diferentes colonias. El gasto total en dichas escuelas (externas) fué de 8.253.746 duros en 1897.

El desarrollo de las escuelas elementales en Australia ha seguido el mismo curso que en Inglaterra; pero ha tenido menos resistencias que vencer. Ahora, las escuelas son lo más oficiales y laicas posible, y la ley hace obligatoria la asistencia. Como era de esperar de la historia y carácter del pueblo, se concede gran interés a la educación técnica y científica. En Nueva Gales del Sur, por ejemplo, se ha comenzado la educación técnica en las escuelas públicas en forma de lecciones de dibujo, trabajo manual, cocina y costura. Había 5.848 estudiantes de las clases suburbanas y del distrito, que asistían al Colegio técnico de Sydney, y clases especiales consagradas a la educación técnica en las escuelas públicas. En los exámenes tecnológicos del «Instituto de la ciudad y gremios de Londres», celebrados en abril de 1898, se presentaron 35 estudiantes de los colegios australianos, de los cuales fueron aprobados 28. Esta tendencia a la educación técnica se muestra en las otras colonias por el establecimiento de escuelas de agricultura y por la instrucción técnica dada a los alumnos de las clases superiores de las escuelas elementales que se proponen entrar en escuelas de minas o de agricultura.

En Nueva Zelandia, las escuelas públicas son gratuitas y laicas, y tenían por término medio una

asistencia diaria de 83,9 por 100 de la matrícula en 1897. Un rasgo notable de la educación en Nueva Zelandia son las disposiciones para la enseñanza de los niños maorís. En 1897, había 74 escuelas rurales para estos indígenas, a las que asistían 2.864 alumnos, con un promedio de asistencia diaria de 77,5 por 100, y cuatro escuelas de internos, con 263 alumnos, de los cuales 73 estaban sostenidos a expensas del Gobierno. Aparte de esto, hay otros 2.260 niños maorís en las escuelas ordinarias.

Nueva Zelandia gastó 2.400.182 duros para la educación pública en 1897, o sea 3,36 duros por habitante blanco. La administración está centralizada en uno de los ministros de la corona. La educación técnica en las escuelas elementales está reconocida por la ley, y se continúa en las escuelas secundarias, que son 24, y en las Universidades.

La Universidad de Nueva Zelandia es un cuerpo de exámenes facultado para conferir grados; los estudiantes siguen sus estudios en colegios incorporados. La Universidad ha conferido 627 grados por examen; de éstos, sólo 45 eran de bachiller y doctor en ciencias. En 1897 hubo 750 candidatos para la admisión y 66 grados, de los cuales, 43 fueron de bachiller en artes y cuatro en ciencias.

El 80 por 100 de la población de Nueva Zelandia sabe leer y escribir (1).

(1) En España, el 28,49 por 100, según el censo de 1887. El

Es digno de notarse que el inspector de educación de Tasmania recurre a la educación secundaria (en sus líneas modernas) para completar las escuelas elementales. Los gastos de la educación en 1897 fueron de 172.869,90 duros, con una matrícula de 16.634, y un promedio de asistencia de 12.024, que constituye el gasto de 10,38 duros por cada alumno matriculado.

Bélgica. —El capítulo III presenta un compendio de la historia de la educación en Bélgica desde 1842 hasta la fecha. La forma general del sistema ha cambiado muy poco, y comprende los departamentos primario, secundario y superior, bajo el ministro de Instrucción pública y sus directores. Las instituciones de todos los grados reciben subvenciones del Estado, que son cada vez mayores, proporcionalmente al grado, hasta que en las Universidades del Estado cubren casi todos los gastos (1).

día que entre nosotros se despierte un deseo serio, especialmente en las clases gobernantes, de que España recobre su antigua posición en la cultura universal (no en cuanto al imperio y la potencia militar, que le ha costado tan cara en todos sentidos), se adoptaran procedimientos análogos a los seguidos por otras naciones para acelerar el desenvolvimiento de su educación, en sus distintos grados. Así lo han hecho en los últimos tiempos o hacen hoy Francia, Inglaterra, Italia, Japón, Australia, Nueva Zelandia, etc.

(1) Recuérdese que en Bélgica hay dos Universidades del Estado (Lieja y Gante; otras dos libres (Bruselas y Lovaina), y la llamada «Universidad nueva», fundada hace poco en la capital del reino, igualmente, con un carácter algo distinto del de las otras cuatro, y completamente privada.

La matrícula total en las escuelas primarias, públicas y privadas ha aumentado, desde 426.585 en 1845, hasta 752.062 en 1896.

Hasta 1879, la enseñanza religiosa era obligatoria, y estaba a cargo del párroco o el pastor del lugar. En 1879, cuando subió al Poder el partido liberal, una nueva ley inauguró un cambio total en este respecto, y la instrucción religiosa fué excluida de la escuela y confiada a la familia y a la Iglesia. Esta ley duró cinco años, durante los cuales hubo una baja de un 86 por 100 de alumnos en las escuelas públicas. En 1884 volvió al Poder el partido católico, y una nueva ley restableció la enseñanza religiosa como estudio voluntario; la ley de 1894 la hizo obligatoria, y la de 1895 la puso en manos del clero.

En Bélgica, el municipio es el que se ocupa de la provisión de las escuelas elementales, exigiéndose que cada municipio tenga una por lo menos. Contribuye al sostenimiento de la escuela por un impuesto especial, y la provincia y el Estado suministran lo que falte. En 1896, los gastos de instrucción elemental fueron de 6.663.705 duros (que equivalen a 1,02 duros por habitante), a cuya suma contribuyeron los municipios con un 46.2 por 100, el Estado con un 41,6 y las provincias con un 5, constituyendo el resto los donativos, legados y suscripciones.

Las escuelas secundarias muestran el influjo del tipo «moderno» en las modificaciones de sus programas, presentando una disminución notable en el

tiempo concedido al latín y al griego, una instrucción más extensa en las «humanidades modernas», la ampliación de los cursos de matemáticas y física y la introducción de los estudios comerciales. Sin embargo, estos cambios han sido más bien favorables que otra cosa, en ciertos respectos, a las humanidades grecolatinas, por el mejor aprovechamiento del tiempo.

En Bélgica, tan célebre por su industria, la educación técnica está también dividida en tres grados. El grado primario comprende las escuelas «profesionales»; el secundario las escuelas industriales, y el superior está representado por los departamentos de ingeniería y arquitectura de la Universidad. Es digno de notarse el uso de la palabra «profesional», aplicado a las escuelas primarias técnicas. En los Estados Unidos, una escuela profesional es una escuela de medicina, de derecho o de teología; mientras que en Bélgica (y en Francia) significa una escuela en que se educa para ciertas ocupaciones —sastrería, zapatería, carpintería, etc.—, pues la palabra francesa «profession» quiere decir «oficio», en el sentido del trabajo de artesano; mientras que la palabra inglesa está concretada a lo que en español se llama «carrera». Estas escuelas son llamadas en Inglaterra *trade schools*. En Bélgica tienen talleres. —Las escuelas industriales son la mayor parte nocturnas, y están abiertas los domingos, lo mismo que los demás días de la semana. Los alum-

nos son obreros o empleados, que están ocupados en talleres durante el día. Los programas de las escuelas varían, pero todos tienen dibujo, matemáticas y física. Las escuelas profesionales dependen en Bélgica del Estado, mientras que en Alemania son generalmente de las corporaciones, y en Inglaterra de los individuos (1).—La instrucción técnica superior se da en las escuelas de arte, manufacturas, minas e ingeniería, agregadas a las Universidades, y en cierto número de escuelas análogas, que se han agrupado alrededor de éstas como incorporadas a la Facultad de Ciencias. Los grados universitarios para los estudiantes técnicos son los de ingeniero civil de minas, de ingeniero arquitecto, de ingeniero mecánico o electricista, etc. En 1896, de un total de 4.835 estudiantes en las cuatro Universidades, 957 estudiaban ciencias y 1 010 eran estudiantes técnicos.

La educación en la Europa central.—En el capítulo IV, así titulado, se presenta, primeramente, una revista comparada de las estadísticas de la educación en el reino de Prusia, en que se someten a un análisis crítico los tres últimos informes oficiales quinquenales de 1886, 1891 y 1896. En este análisis se ponen de manifiesto ciertos hechos ca-

(1) Por lo menos muchas veces, porque, v. g., en Londres, los gremios sostienen escuelas de esta clase, como el «Instituto de la ciudad y gremios», que antes se cita en el informe y que es una especie de Politécnico, o el Colegio de Finsbury.

racterísticos de la situación de Prusia, entre los cuales sobresale el de que el promedio del número de alumnos por cada maestro en las escuelas elementales públicas es mayor que en Francia y en los Estados Unidos, aunque ha disminuído, desde 64 por maestro que eran en 1886, a 57 en 1896; mientras que el número total de alumnos matriculados ha aumentado en diez años de 5 y $\frac{1}{4}$ millones a 5 y $\frac{3}{5}$ millones. En comparación con la matrícula escolar de los Estados Unidos, esto parece poco; pero es porque no representa el número total de los niños que reciben educación elemental. Las escuelas secundarias no sólo comprenden alumnos de diez años, sino que, en la mayor parte de los casos, tienen clases elementales para alumnos de seis a diez. Mientras que en nuestro país se cuentan todos los niños de seis a diez y ocho años que asisten a la escuela, los alemanes cuentan sólo los comprendidos en la ley de asistencia obligatoria, esto es, los de seis a catorce. Otro hecho muy notable es que en 1896, el número de niños que hablaban alemán ascendía a 83 $\frac{1}{4}$ por 100, mientras que el de los niños que hablaban polaco era de un 10 $\frac{1}{2}$ por 100. Un 3 por 100, próximamente, hablaba las dos lenguas.

El número de maestras ha aumentado notablemente: de 6.848, que era en 1886, a 10.271 en 1896. Esto se debe atribuir a los ventajosos caminos abiertos a los jóvenes en carreras más lucrativas, merced a la reciente expansión extraordinaria de la

industria y comercio en Alemania. En Prusia hay una gran demanda de maestros, que se manifiesta en el hecho de que sólo hay 86 maestros, nombrados de un modo regular, para cada 100 clases o secciones. Las autoridades locales han recurrido a la solución, usada también frecuentemente en los Estados Unidos, de establecer escuelas de medio día.

Los sueldos de los maestros han mejorado mucho, a consecuencia de las recientes leyes aprobadas por la dieta prusiana: la suma gastada en ellos, que fué de 19.500.000 duros en 1886, llegó a cerca de 30.000 000 en 1896. La parte del Estado en los gastos para las escuelas elementales es ahora un 16 por 100 en las ciudades y un 39 por 100 en los distritos rurales (1). Los gastos por habitante para la educación elemental, que eran sólo de 2,50 pesetas en 1861, de 4,15 en 1871 y de 4,90 en 1896, han llegado a 1,53 duros en las ciudades y a 1,29 en los distritos rurales. Este aumento es muy notable. Si a esto se añadiese lo gastado por habitante en el sostenimiento de escuelas nocturnas y dominicales y en la instrucción elemental conexcionada con las escuelas secundarias, el gasto sería de dos duros en las ciudades, pero no aumentaría esencialmente en los distritos rurales.

El número de clases, además de superar con mucho al de maestros, supera también al de locales

(1) En España, este gasto es de 1,42 pesetas.

disponibles; de aquí que la falta de maestros se combine con la falta de locales, haciendo necesarias las escuelas de medio día. Esto se demuestra plenamente comparando el número de clases, 92.001, con el de locales, 78.431, y con el de maestros, 79 431. Estas condiciones desfavorables se hallan principalmente en las provincias orientales.

El segundo artículo de este capítulo trata de la asistencia a la escuela y de la educación obligatoria en Europa. En él se ve que las primeras tentativas tímidas para establecer la educación obligatoria datan del siglo xvi. Lentamente, pero sin retroceder nunca, el movimiento se extendió por los Estados alemanes, hasta que, por último, al comienzo de este siglo se dictaron en todos los Estados alemanes leyes que hacían obligatoria la asistencia escolar para los niños de seis a catorce años. La rigidez con que se han cumplido se puede deducir del hecho de que en el último alistamiento de reclutas para el ejército y la marina sólo se encontró el 0,01 por 100 de analfabetos. El artículo contiene citas de las diferentes leyes vigentes en Alemania, y reproduce las disposiciones adoptadas para la asistencia obligatoria a la escuela en otros países de Europa. Muestra cómo se ejecutan las leyes y con qué resultados.— (Lo que más importa notar es que, exceptuando Holanda, Bélgica y Rusia, la obligación escolar se halla establecida en todas las legislaciones europeas, incluyendo, en rigor, a Ingla-

terra misma; que la edad de esta obligación varía, llegando a ser de ocho y aun nueve años en Prusia, muchos cantones suizos y parte de Austria, extendiéndose por lo común en Alemania a otros cuatro de escuela complementaria o profesional (1); que, merced, por una parte, a la legislación sobre el trabajo de los niños, y por otra al rápido aumento de bienestar en las clases sociales más numerosas, casi ha cesado ya en Alemania la antigua presión de las familias, no para no enviar sus hijos a la escuela (cosa contraria a las inclinaciones y hábitos del país), sino para anticipar el período escolar, a fin de que terminase pronto, para que los muchachos comenzaran cuanto antes a ganarse la vida; y que, por último, la tendencia general es a insistir sobre todo en la educación de los niños mayores.)

El tercer artículo se ocupa de las anualidades y pensiones de los maestros. Los reglamentos vigentes en la actualidad en la Europa central y en otros países europeos las establecen para los maestros de las escuelas primarias y secundarias. La costumbre de pagar pensiones a los maestros, como empleados del Estado, es muy antigua en Alemania, y todos los países de Europa han seguido su ejemplo, excepto Suiza, donde los maestros son elegidos por los municipios por períodos de seis años. En la ma-

(1) Entre nosotros, la edad escolar obligatoria (teóricamente, pues no se cumple la ley) es de los seis años a los nueve.

yor parte de los casos son reelegidos, pero se mantiene el principio de que en una República democrática se debe evitar, por la rotación en los empleos, el establecimiento de una clase oficial. También prohíbe legislar sobre pensiones a los maestros. Pero, en algunos cantones de Suiza, los maestros ponen por condición en sus contratos con las autoridades municipales el pago de una pensión de retiro.

Un resumen sobre la enseñanza del trabajo manual en Alemania da también este capítulo; y revela que los maestros y las autoridades escolares no muestran mucho entusiasmo por la introducción del trabajo de taller en las escuelas elementales. Reconocen la conveniencia de educar a los jóvenes para que se hagan hombres prácticos y activos, con idea de impedirles que contraigan hábitos viciosos e inmorales; pero son partidarios de introducir esta clase de educación más bien en las escuelas de continuación, es decir, para niños que hayan seguido el curso de las escuelas elementales, pero que todavía no tienen edad suficiente para ganarse la vida. Se pretende que la escuela elemental es, ante todo, una institución para el desarrollo intelectual de los niños. Hay, sin duda, muchos partidarios de la educación manual, que agregarían el trabajo de taller a todas las escuelas; pero hasta ahora están en minoría.—(Desde 1888, y bajo los auspicios de la «Sociedad para el progreso de la educación manual»,

se han celebrado siete Congresos, en los cuales han discutido algunos de los primeros pedagogos alemanes, y se publica en Leipzig un periódico mensual (*Hojas para el trabajo manual de los muchachos*). El alma de este movimiento es el Dr. Götze. La «Unión nacional de maestros alemanes», en su Congreso de Cassel (1882), así como los de la «Asociación general de maestros», celebrados en Ausburgo en 1888 y en Leipzig en 1893, y otros varios de Sociedades locales, muestran las vacilaciones en pro y en contra de la introducción de esta rama en la escuela primaria. El único Estado alemán donde desde 1892 se halla establecido el trabajo manual en las escuelas, para los niños cuyos padres lo deseen, es el ducado de Baden.)

La sección siguiente de este capítulo expone los esfuerzos de los diferentes Estados alemanes para sostener las referidas escuelas de continuación o complementarias. Hasta donde es posible, puntualiza los gastos. Las referencias de los informes consulares y de los ingleses que las han visitado prueban el influjo amplio y benéfico de estas escuelas.—(La mayor parte de estas escuelas tienen sus clases de día; pero hay muchas nocturnas, y otras dominicales, pero seglares. Su objeto es completar la educación primaria para los jóvenes que no pasan a las escuelas secundarias o a las industriales, extendiéndose, próximamente, desde los catorce a los diez y siete años, que es la edad hasta la cual

prohíbe la ley el trabajo en talleres y fábricas. Se adaptan a las necesidades de cada localidad, según que éstas son agrícolas, industriales, etc.; aunque siempre distinguiéndose de las escuelas técnicas de artesanos.)

El cuadro de la preparación profesional de los profesores de escuela normal en Prusia muestra que el 16 por 100 de ellos han estudiado Teología, el 21 por 100 son graduados de la Facultad de Filosofía de las Universidades, el 61 por 100 lo son por las escuelas normales, y el 2 por 100 tienen a la vez la instrucción normal y la universitaria.

Las instituciones de educación del reino de Sajonia están descritas detalladamente, comenzando por la Universidad de Leipzig, y mostrando que este pequeño reino está admirablemente dotado de instituciones, lo mismo para la educación general que para la especial, y principalmente para la educación industrial.—(Con una población de poco más de tres millones y medio, cuya densidad sigue a la de Bélgica y facilita los esfuerzos de los Poderes públicos en la educación, tiene una de las primeras Universidades alemanas, la de Leipzig; el Instituto Politécnico de Dresde; la Escuela de Veterinaria de la misma capital; la de Minas, de Freiberg; la Forestal, de Tharandt; las de Bellas Artes, de Leipzig y Dresde; la de Artes industriales, en esta última ciudad, con una escuela preparatoria y otra en Plauen; el famoso Conservatorio de música de

Leipzig, donde hay también otra escuela de artes dramáticas; el de Música y Declamación de Dresde; otras 16 escuelas privadas de música en diferentes ciudades; el Instituto Estenográfico y la enseñanza clínica femenina de la capital; 17 gimnasios (institutos de 2.^a enseñanza) clásicos, otros 10 realistas, 23 escuelas del mismo género y 2 para mujeres (la 2.^a enseñanza comienza a los once años y concluye hacia los veinte), 19 escuelas normales (2 de ellas para mujeres y 2 mixtas), y 1 para profesores de gimnasia; 6 escuelas industriales de carácter especial, para jefes de taller; 102 para diversas industrias, como construcción, tejidos, pasamanería, navegación y otras 40 más; 3 escuelas secundarias de minas; 30 elementales de oficios; 9 de dibujo industrial; 18 para artes y oficios femeninos; 10 de agricultura, horticultura y lechería; 41 de comercio; 27 escuelas de encajes en las regiones montañosas, y 3 de cordonería. Total de escuelas industriales, desde las superiores a las más elementales, unas 250 (1), a las cuales pueden agregarse todavía 3 escuelas militares. En cuanto a la enseñanza elemental, el Reino tiene 2.254 escuelas, con 11.278 maestros y unos 618.000 alumnos; a los cuales hay que añadir más de 79.000 que suman las escuelas suple-

(1) En proporción a nuestra población, con el régimen de Sajonia, deberíamos tener más de 1.100 escuelas de este género.

mentarias (1). En este grupo deben ser incluidas las escuelas para niños deficientes, sordo mudos, ciegos, idiotas y pervertidos. Asimismo hay que añadir 95 jardines de la infancia y 139 instituciones análogas a las *crèches*. Por último, hay más de 50 instituciones privadas, donde, por medio del trabajo manual, la educación general y el juego, se tiene a los muchachos del pueblo (y a veces a las muchachas) ocupados y divertidos hasta que sus madres salen de los talleres, protegiéndolos contra los peligros de la vagancia y de las malas compañías: una especie de *crèche* (2) para niños mayores.

El Gobierno central de Suiza, como nuestro Gobierno federal, no tiene jurisdicción sobre las escuelas locales de los Estados o cantones, y la Constitución proscribía expresamente la intervención federal en la administración de las escuelas. Sin embargo, se hacen esfuerzos para lograr que la Asamblea federal subvencione a las escuelas, como lo hace con otras instituciones. En este capítulo está copiada una petición, preparada por los representantes de todos los cantones, reunidos en Asamblea, que muestra con qué motivos se propone la concesión de auxilios y el modo de calcularlos y distri-

(1) Según la estadística última (1885), tenemos 1.597 clases de adultos, de las cuales 76 son de mujeres.

(2) Semejantes a la Escuela Sotès, de Madrid, también de fundación particular y que, en su género, tal vez sea única en España.

buirlos. Este documento interesa especialmente a causa de los esfuerzos inútiles que se hacen en nuestro país en favor del auxilio federal a la educación escolar popular.

Cierra el capítulo una serie de cuadros de asistencia a las Universidades alemanas durante un período de casi setenta años. Estos cuadros, preparados por el eminente estadístico profesor J. Conrad, de Halle, demuestran un constante aumento en las Facultades de Derecho, Medicina y Filosofía, pero una decadencia decidida en el número de estudiantes de Teología, lo mismo protestantes que católicos. La Facultad de Filosofía, que consta en realidad de dos departamentos, el filológico, filosófico e histórico y el científico y matemático, ha sobrepujado a todas las Facultades en su extraordinario aumento de la asistencia de los estudiantes. De 83, por millón de habitantes, que tenía en 1831, ha aumentado esta Facultad hasta 213, por millón, en 1899, a pesar del desarrollo simultáneo de las escuelas tecnológicas, que se llevan a miles de estudiantes, los cuales en otros países se ven obligados a asistir a las Universidades por falta de instituciones adecuadas de esta clase.

Una breve historia de las escuelas secundarias húngaras, inserta en este capítulo, se verá con agrado por los que todavía discuten si el Estado puede ir o no en su ayuda más allá de la educación elemental.

La educación en Suecia.— Interesante exposición del estado actual de la educación en Suecia, extractada de un folleto del Dr. Bergman, Inspector de las escuelas elementales de Estocolmo.

Las escuelas tienen los mismos grados y el mismo carácter general que las de los Estados Unidos; pero en Suecia se concede más importancia a la educación técnica e industrial y al *slöjd*. Para los niños más pequeños, hay escuelas permanentes y ambulantes (es decir, que van de casa en casa por todo el distrito) de grado elemental, exigidas estas últimas por la topografía del país. En 1882, correspondían a las escuelas próximamente $\frac{2}{3}$ de los alumnos de siete a catorce años, y $\frac{1}{3}$ a las escuelas ambulantes. En 1895 había un 22,6 por 100 en éstas y un 77,4 por 100 en aquéllas.

Con una población de 5.062.918, en 1898, las escuelas elementales contaban 753.836 alumnos; las secundarias, 16.520; las escuelas populares superiores, 1.410, y las normales, 1.221. La suma gastada en la educación elemental fué de 4.180.568 duros (1), de la cual, la cuarta parte fué suministrada por el Estado. La relación de los alumnos elementales con la población total era de 14,49 por 100; el gasto por cada individuo matriculado, 28,45 pesetas, y por habitante, 4,10.

(1) En proporción, deberíamos nosotros gastar unos 70 millones de pesetas, en vez de unos 25, que es lo que gastamos.

Entre los reclutas de 1896, sólo el 0,13 por 100 y el 0,63 por 100 no sabían leer y escribir, respectivamente.

Hay una rígida inspección escolar en todos los distritos rurales y urbanos, dependiendo el número de los inspectores de las necesidades de las escuelas, determinadas por las autoridades escolares.

Una clase de escuelas de Escandinavia es la de las escuelas superiores populares, que «tienen por objeto inculcar el conocimiento de la historia de la patria y educar así a los niños de la clase labradora para que puedan interesarse especialmente en los problemas de la ciudadanía». Estas escuelas son superiores en un grado a las elementales. No se exige ningún examen de ingreso; pero los que desean ser admitidos deben haber pasado por las escuelas elementales y tener diez y ocho años, los muchachos, y diez y seis las muchachas. Aquéllos asisten a dichas escuelas, de noviembre a mayo; éstas, de mayo a agosto.

Las escuelas secundarias son clásicas y realistas; las primeras preparan para la Universidad, y las últimas educan para la vida práctica. De los 705 graduados que hubo en 1896, 51 eran mujeres. En el mismo año, 3.977 estudiantes seguían el curso clásico, y 4.246, el no clásico.

Las instituciones de coeducación son ordinariamente privadas; pero muchas reciben subvención del Estado. La *Palmgrenska Samskolan*, la más

antigua superior de esta clase, recibe 2.114 duros del Estado. El objeto principal de estas escuelas es tener un curso ecléctico, adoptar los mejores métodos de instrucción en las lenguas extranjeras y en los demás estudios, educar en el *slöjd*, etc.

El sueldo de los maestros varía en las diferentes escuelas; pero la ley prescribe la cantidad mínima para cada clase de éstas (cantidades, que se pueden ver dispuestas en cuadros detallados). Por la ley del Parlamento de 1898, los sueldos de los maestros, después de un servicio de diez años, no deben bajar de 214,40 duros, con habitación, alimentos y combustible.

Las pensiones de retiro de los maestros de las escuelas elementales y elementales superiores están administradas por una Junta especial. Todo distrito escolar paga de 8 a 13,40 duros anuales con este objeto, y el Estado contribuye con cierta cantidad. La pensión máxima es de 201 duros, y la mínima, de 141; pero una resolución del Parlamento de 1898 ha establecido nuevas bases para elevar estas pensiones.

Las Universidades de Suecia (Upsala, con 1.426 estudiantes, y Lund, con 582, en 1899) tienen cuatro Facultades. Se admite a las mujeres en todas, excepto en la de Teología. Hay también una Facultad oficial de Medicina en Estocolmo, con 296 estudiantes, y Facultades de Filosofía, privadas, en Estocolmo y Gotemburgo.

El «Real Instituto Central de Gimnasia» da esta enseñanza a individuos de ambos sexos. Fué establecido en 1813 por Per Henrik Ling. En 1896, 39 hombres y 28 mujeres recibieron su educación gimnástica, y 665 enfermos seguían en él tratamientos para sus diversas enfermedades. Las escuelas militares y navales de grado superior enseñan estas dos ramas del servicio; y hay escuelas de grado inferior para los reclutas.

Las escuelas técnicas inferiores dan enseñanza industrial. Hay 32, generalmente nocturnas y dominicales, para los obreros que no tienen otras horas fuera de su trabajo. La instrucción práctica que se da en las escuelas agrícolas y forestales sigue este mismo sistema.

El *slöjd* (trabajo manual) comenzó a enseñarse poco después de 1870 y por iniciativa privada. En 1870 existía ya en unas 80 escuelas, y comenzaron las subvenciones de la Dieta; en 1878 se daba en 403, y en 1895, en 2.483 departamentos escolares, con un gasto de 49.643 duros. Aunque el *slöjd* no es materia obligatoria oficial, recibe subvenciones e inspección del Estado. Comprende el trabajo de la madera, el papel y el metal, labores femeninas, dibujo, etc. Hay una escuela normal para esta especialidad en Nääs, cuya fama es notoria.

Desde 1896 se han establecido disposiciones para la enseñanza de la cocina en algunos de los edificios escolares más modernos.—Deede 1890 se

ha agregado a muchas escuelas casas de baños dispuestas para ejercicios de natación.—Hay gran interés por la ventilación; en las escuelas de Estocolmo se renueva el aire de las clases cuatro veces cada hora.

La educación en el Japón.—En el capítulo VI se presenta una exposición del desarrollo y estado actual de la educación oficial en el Japón por Mr. R. E. Lewis, de Shanghai, persona muy autorizada para tratar esta cuestión, por el examen personal que ha hecho de las instituciones de educación japonesas, por sus entrevistas con educadores eminentes y por lo que ha estudiado la literatura de este asunto.

Se nota con satisfacción el influjo que han ejercido los Estados Unidos en la formación del sistema escolar de esta nación, ya por medio de los japoneses educados en ellos, ya por los americanos domiciliados en el Japón. En 1887 había en América 699 estudiantes japoneses.

Clasificación y promoción de los alumnos.—En la gradación de las escuelas, tal como funcionan de ordinario, se encontrará inevitablemente que alumnos de muy diferente capacidad y nivel de desarrollo mental están juntos en el mismo grado. En este caso es manifiestamente imposible acomodar la instrucción y sus progresos a las necesidades de cada individuo. Si se adapta la lección a la capacidad del promedio de los alumnos, hay algunos de

ellos para quienes será demasiado breve o fácil, y otros que la encontrarán demasiado larga o difícil. Los más adelantados se ven detenidos y los torpes llevados a un paso demasiado rápido. De modo que los primeros no tienen ocupación bastante y pierden en gran parte su tiempo, mientras que los últimos ni son capaces de continuar con el resto de la clase, ni están convenientemente preparados cuando llega el tiempo del examen y promoción anual. Para evitar este defecto peculiar que caracteriza al sistema de cursos y promociones meramente anuales (1) se debe modificar éste de suerte que permita al alumno ir tan de prisa o tan despacio como consienta su capacidad, sin comparación con los progresos de ningún otro alumno. En San Luis y en Chicago se proyectó y llevó a la práctica, hacia 1870, un plan, cuyo rasgo característico era la breve duración de los cursos de las secciones («intervalos de clase») y las promociones frecuentes. Este plan o alguna modificación suya que conserve sus caracteres esenciales, se ha adoptado después o inventado independientemente en algunas localidades, donde ha dado excelentes resultados durante una serie de años, que son el mejor criterio de su eficacia.

El capítulo VII contiene una información compendiada sobre estos ensayos de dicho plan, co-

(1) Es decir, cuyos cursos duran un año escolar, sólo al final del cual pasan los alumnos a otra sección superior.

menzando por unos extractos de los informes sobre las escuelas de San Luis, desde 1869 hasta 1875, que muestran las dificultades que se encuentran en los métodos ordinarios de graduación y promoción anual y ofrecen un resumen del sistema de intervalos breves, tal como se introdujo en aquellas escuelas (1). Después sigue una exposición del plan adoptado en Elizabeth (Nueva Jersey) por el Superintendente M. J. Shearer; el plan de promoción y clasificación de Seattle, por el Superintendente F. J. Barnard; el de las escuelas del Norte de Denver, por el Superintendente J. H. Van-Sickle; el de las *grammar schools* (2) de Cambridge, Mass., por el Superintendente F. Cogswell, y un informe sobre la graduación y promoción de los alumnos, por J. T. Prince, comisionado del Consejo de educación del Estado de Massachusetts.

Escuelas comunes en los Estados occidentales (de los Estados Unidos).—En el capítulo VIII, el Dr. Mayo ha seguido el desarrollo de la escuela común en nuestros Estados occidentales, desde 1830 hasta el fin de la guerra civil. Las circunstancias de la época de colonización, la situación geográfica y el carácter de la población inmigrante han dado origen en los diferentes Estados a diversos ex-

(1) Debido al propio Comisario Dr. Harris, a la sazón Superintendente de las escuelas de aquella ciudad.

(2) Escuelas secundarias inferiores.

perimentos y tentativas para establecer un sistema de escuelas gratuitas. Es instructiva esta consideración retrospectiva, que constituye una contribución valiosa a la historia de la educación en América.

El Real Colegio Normal de Ciegos en Londres.—Se está reconociendo por todas partes que la educación de los niños defectuosos, física o mentalmente, debe ser una carga pública, como lo es la de los niños normalmente constituidos. La extensión que ha adquirido esta idea en la Gran Bretaña, con respecto a los niños ciegos, se debe en gran parte a este Colegio y a su fundador y Presidente, el Dr. Campbell (norteamericano). El Hon. John Eaton, antiguo Comisario de Educación de los Estados Unidos, ha trazado un bosquejo de esta institución que, con los hechos característicos de la vida de su fundador, constituye el asunto del capítulo IX. El Dr. Campbell ha demostrado prácticamente que, con una educación conveniente, el ciego puede llegar a ser un individuo capaz de bastarse a sí mismo y de gozar de las aspiraciones comunes a los videntes. Su aptitud y los resultados que se han obtenido con sus métodos le han conquistado el apoyo y la cooperación de personajes influyentes en la opinión pública de Inglaterra, de tal modo, que el Colegio parece que está apoyado sobre una base sólida.

Anormalidades mentales de los niños ocasio-

nadas por ciertos métodos escolares erróneos.—

Este capítulo X contiene un trabajo de un psicólogo, el Dr. Krohn, leído en 1893 en el Congreso de la «Asociación Nacional de Educación», en Washington, y publicado por especial acuerdo de dicha Asociación. Está dividido en cuatro partes, cada una de las cuales se funda en una distinta premisa.—

a) La primera es que los caracteres adquiridos no se transmiten de padres a hijos. El autor, que parece seguir las teorías de Weismann, dice que aspira «a representar una pedagogía intermedia entre la antigua forma calvinista, llamada herencia por Darwin, y la liberal de Rousseau» (todo nace bueno, etcétera). Las cualidades adquiridas son más bien cosa funcional que de estructura, que es lo que en gran parte se hereda (huesos, nervios, músculos). La conclusión principal es que, cuando un niño entra en la escuela, se debe dar por sentado que nada hereda en cuanto a sus conocimientos, y que, prácticamente, casi nada sabe que tenga verdadero valor educativo.—*b)* La segunda premisa es que el desarrollo mental se verifica por etapas, a saber: 1.º, sensación, por este orden: tacto y temperatura, vista, oído, gusto y olfato, sentido muscular; 2.º, memoria; 3.º, imaginación, a la cual refiere el autor las mentiras del niño; 4.º, comparación y juicio, con su curiosidad y afán de preguntas. Esto le lleva a la conclusión de que el plan de estudios debe estar en armonía con el proceso del desarrollo y

que es más importante el orden de aquéllos que su contenido. Por el mero cambio de ese orden, el trabajo que antes exigía siete años se ha hecho en tres o en tres y medio en ciertas escuelas, cuyo número pasa de 150. La aritmética, v. gr., se enseña con la mayor rapidez de los siete y medio a los diez años.—

c) La tercera premisa, tomada de la psicología anormal, es que la desintegración mental ataca primero a las facultades superiores y después a las más sencillas. La fatiga, que produce un verdadero envenenamiento—Wedenski, Maggiori, Mosso—, constituye la causa más frecuente de las llamadas «anomalías mentales menores», y se debe tener un cuidado exquisito con sus síntomas. He aquí la clasificación de las horas del día con respecto a la fatiga (según el autor): las mejores y de mayor vigor mental son las de ocho a las diez y quince de la mañana; sigue a ellas una depresión, de once a doce, que es la peor hora de todo el día; vuelven a subir las fuerzas de una a dos y treinta, y más aún de tres a cuatro. En cuanto a los síntomas de peligro nervioso más comunes son: las perturbaciones del balanceo al andar, el estiramiento del rostro y las manos, la torcedura de la cabeza, su inmovilidad al cambiar la dirección de la mirada, moviendo sólo los ojos, el párpado inferior en forma de saco, el ceño, la falta de expresión en el semblante, las muecas, el sacar la lengua, la voz apagada, la excitabilidad e irritabilidad, la mala coordinación en los

ademanos, la falta de inhibición y desgobierno del poder motor, la inatención, la indiferencia, la inseguridad y lentitud al responder... Cada síntoma responde a una perturbación del espíritu, e indica a dónde hay que atender en la educación especial que aquel niño necesita: pues es grave error dejarlo inactivo, «hasta que se robustezca». Así, la inquietud de los ojos trae consigo errores en los trabajos de copia y de aritmética; el estirarse los dedos coincide con las faltas de memoria; la lentitud y torpeza de los movimientos indican una torpeza mental, que no cesará sino con la de éstos. El peligro será tanto mayor cuanto más infantiles y primordiales sean las facultades afectadas. La cuarta premisa se refiere a la localización de las funciones cerebrales. Las células del cerebro no proliferan después del nacimiento: el niño nace con todas las células cerebrales que ha de tener ya siempre; lo único que hacen es crecer. Pero sólo crecen por el ejercicio; si no se ejercitan, no crecen; y las que no crecen, mueren. Para esto hay que educar todos los registros de la sensación y del movimiento. Las perturbaciones cerebrales se deben, más que a nada, a lo unilateral de los métodos de educación. El estudio de la naturaleza, según el método descrito en *El niño descalzo*, de Whittier (1), es de mucho

(1) El gran poeta cuákero-americano: en la composición que lleva ese título se elogia el goce y sentido poético de la naturaleza por un niño desarrapado, pero libre en medio del campo.

más valor, como fuerza correctiva y educativa, que los libros solos. El estudio en casa, especialmente para los niños pequeños, está expuesto a graves peligros, además de favorecer la irregularidad en el trabajo. El niño debe salir de la escuela como el comerciante de su escritorio: para no volver a ocuparse de su trabajo y disfrutar del merecido descanso. El Dr. Meyer llama «espíritu de mártir» al del niño que, alegando siempre que tiene que trabajar en casa, huye de amistades y sociedad, etcétera. Por último, la educación física, bien entendida y adaptada al niño, es siempre tan beneficiosa para evitar estos desórdenes como para corregirlos. La lentitud y torpeza, por ejemplo, con nada se corrigen como con el juego, que obliga a la rapidez de ojo, oído, mano, etc., so pena de ser vencido.

Miscelánea de asuntos de educación. — En el capítulo XI se ha reunido cierta cantidad de discusiones sobre asuntos de educación, ensayos, discursos, etc., entre los cuales cita el Dr. Harris algunos (1).

1) *Ejercicios militares en las escuelas secundarias.* — El Canciller Mac Cracken, de la Universidad de Nueva York, ha dirigido un interrogatorio sobre los beneficios físicos y morales de los ejercicios militares a muchas de las principales escuelas

(1) Los señalados con los números 4, 5, 7 y del 10 al 19, inclusive, no vienen extractados en el informe preliminar del doctor Harris.

secundarias (*high schools*, academias y *grammar schools*), de cuyos alumnos, más de 15.000 reciben esa instrucción en el 5 por 100 de dichos establecimientos. El autor saca de las respuestas una conclusión favorable a la extensión de esos ejercicios gimnásticos. Tal vez este favor se relacione con el de la política imperialista y el militarismo que fácilmente trae consigo, pues gran parte de esos ejercicios, y muy especialmente los batallones escolares, están hoy condenados en casi todas partes, como contrarios al sentido de la educación contemporánea.

2) *Uniformidad de los informes financieros escolares.* — En la reunión de 1889, en Chattanooga, el departamento de superintendencia de la «Asociación nacional de educación» nombró una Comisión para que estudiase el modo de uniformar dichos informes. En este artículo se presenta el parecer dado por esa Comisión al año siguiente, y que contiene, entre otras cosas, el tipo de informes financieros recomendado por ella.

3) *Escuelas profesionales.* — En este artículo se reproduce una discusión sobre la organización y dirección convenientes de las escuelas de Ingenieros industriales y de trabajo manual, así como sobre lo que se debe exigir para el ingreso en ellas, tomada de un folleto de Mr. R. H. Thurston, Director del Colegio de Sibley en la Universidad de Cornell. Las ideas del autor se inclinan hacia una más

completa diferenciación técnica y profesional de la enseñanza académica, que comience más temprano en la carrera del alumno, y en favor de que se establezcan adaptaciones especiales de la instrucción que se da en las escuelas primarias comunes para aquellos que tienen que empezar a trabajar desde muy temprano.

4) *El Instituto de educación de Lookout Mountain*.—Origen e historia de esta Institución, destinada a la coeducación superior de la población montañesa de los Estados del Sur, la cual, antes de 1860, carecía de todo sistema de instrucción pública. El Instituto duró sólo desde 1866-72.

5) *Necesidad de una acción para el mejoramiento de la condición de la raza de color*.—Informe concerniente al estado de este problema y a la acción del eminente negro Mr. Booker T. Wáshington, bienhechor de su raza, y de cuya obra ya se ha dado cuenta en nuestro *Boletín* (1). Contiene dos mapas sobre distribución de dicha raza en los diferentes Estados y un discurso del Presidente Mac Kinley en el «Instituto Normal e Industrial» de Tuskegee.

6) *Defensa de las escuelas públicas*, por Ta-deo Stevens.—Reproducción de un discurso de este memorable hombre público, pronunciado en la Le-

(1) Véase *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, número 488, página 331, «La Enseñanza por la Acción», por Mr. Shaw.

gislatura de Pensilvania en 1835, defendiendo la escuela gratuita para todos. Decretada ésta en 1834, promovió inmediatamente gran reacción en contra, a causa del coste de la reforma. Este discurso, uno de los grandes elementos para las discusiones sobre educación (incluso hoy día), merece conservarse por su valor histórico, así como por su verdadero mérito y por el influjo decisivo que ejerció, salvando a las escuelas públicas de Pensilvania del trastorno que estuvieron a punto de sufrir, y manteniendo la enseñanza gratuita hasta hoy.

7) *Educación en Bulgaria*.—Según el censo de 1895, la instrucción de Bulgaria es superior a la de Servia y Rumania (y aun a la de Rusia), a pesar de haber obtenido mucho después su independencia. En cinco años, el número de varones letrados (que saben leer y escribir) ha crecido un 42 por 100, y el de las mujeres, un 60. Entre los armenios y los hebreos es donde hay más varones letrados (un 72,29 y un 76,96, respectivamente); pero entre los protestantes, el número de letrados es igual en uno y otro sexo (60 por 100). Naturalmente, las cifras de la población mahometana son las más bajas (el 6,50 la de los varones y el 3,13 la de las mujeres).

8) *Consolidación de escuelas*. — Los inconvenientes de las escuelas rurales, esparcidas en distritos pobres, establecidas en locales defectuosos, compuestas las más de las veces de una sola clase, y con una asistencia irregular, han llevado en los

Estados Unidos, desde 1874, a la idea de agrupar varias de estas escuelas en una central, graduada, dotada de mejores medios, y a favorecer la asistencia de los niños, por lejos que vivan, conduciéndolos gratis en carruajes especiales, de 18 a 24 asientos cada uno, muy confortables, y en cuyos contratos se tienen muy en cuenta ciertas condiciones morales. Los progresos realizados en este sistema han sido expuestos de vez en cuando en los informes y publicaciones del *Bureau* de Educación. Ahora, Mr. E. Erf presenta el plan de consolidación adoptado en Kingsville (Ohio), por el cual los gastos de las escuelas, según dice, se han reducido casi a la mitad, la asistencia ha aumentado considerablemente y ha mejorado mucho la calidad del trabajo ejecutado.

9) *Exigencias para el ingreso en los colegios*.—Las nuevas condiciones de admisión en la Universidad de Illinois constituyen el objeto de un artículo del Dr. Forbes, Decano del Colegio de Ciencias de aquella institución, que ha dado un nuevo paso muy notable, al introducir un sistema electivo de condiciones de ingreso, cuidadosamente preparado en todos sus detalles. Esta institución ha venido a decir en realidad: «Enviadnos alumnos capaces, bien educados y cuyo espíritu tenga dentro algo sólido, y no averiguaremos con mucho rigor qué es ese algo.»

10) *La Sociedad de Educación de Brookline*.

Fué fundada en 1895 para promover el estudio de la ciencia de la educación, los nuevos métodos y una simpatía y cooperación más íntima entre la casa y la escuela. Se expone su organización, sus sesiones, conferencias, etc.; los trabajos de sus Comités de estudio del niño, arte, música, ciencias, educación física, bibliotecas escolares e historia.

11) *La obra de la escuela.*— Discurso del superintendente Seaver a los maestros de las escuelas primarias y de gramática de Boston, sobre cuestiones de estudios y de disciplina.

12) *Discurso del Dr. Hewitt.* En la inauguración del nuevo local de la Universidad de Nueva York, Estado, en el cual la Constitución prohíbe establecer, ni aun subvencionar institutos de educación confesional de ninguna clase. Hace la historia de esta Universidad (hasta hace poco, Colegio de Columbia) desde 1754, en que sus propiedades territoriales valían 16.000 duros, hasta hoy, en que la renta anual de esas propiedades asciende a 400.000, y la exigencia, sin embargo, de acentuar su influjo moral para contrarrestar el afán exclusivo por los intereses materiales.

13) *Discurso de Mr. Curry.*— En la legislatura del Estado de Georgia. Versa sobre el valor de la educación, para el bienestar material inclusive: «eso es lo que necesitan la agricultura y la industria, dice, y no la protección»; citando la prosperi-

dad enorme por este medio de Dinamarca, nación librecambista.

14) *Necrología de H. Anson Newton*, profesor de la Universidad de Yale, y célebre matemático y astrónomo, por Mr. Willard Gibbs.

15) *Vida del Dr. E. A. Sheldon*, fundador y alma de la Escuela Normal de Oswego, por varios profesores y pedagogos, que estudian, respectivamente, los diversos aspectos de esa vida.

16) *Samuel Knox* (1756-1832).— Estudio del Dr. Steiner, conocido historiador de la educación, sobre la vida, ideas y obra pedagógica del famoso educador y su tiempo.

17) *Necrología del Dr. Rickoff*, uno de los más reputados superintendentes de escuelas en los Estados Unidos, y fragmentos de varios autores, acerca de la gestión «del más grande iniciador del movimiento para la mejora de los métodos de enseñanza» en su país, como lo llama el Dr. Harris.

18) *Asientos escolares*, por los Dres. Brandford y Stone, médicos de Boston.— Historia del movimiento de reforma del mobiliario escolar, aun antes de la grande iniciativa de Barnard (1841). Primera escala que sigue a la de éste, en Europa, por Fahrner (Zürich, 1863), hasta las de Praga y Viena (1892). Merece citarse la silla de medición escolar, del Dr. Harwell, en que, al sentarse el alumno, se leen todas las medidas necesarias; las diversas solu-

ciones al problema del asiento y el pupitre, según los datos establecidos por Cohn, especialmente las de éste y Lorenz, Schenck, Chandler, etc.; la de Copenhague, en que todos los elementos cambian automáticamente, y la de Miller, modificada, que se aplica también a la escritura con máquina.

19) *Discursos de Monseñor Spalding, Obispo (católico) de Peoria (Illinois)*.—El primero de estos discursos, dicho en un banquete, tiene por objeto la idea del verdadero *patriotismo*, el cual consiste en esforzarse por elevar espiritualmente la vida de la Nación, pues «el amor a la verdad, a la rectitud y a la justicia están por cima del amor a la patria»; a diferencia de aquel antiguo patriotismo, estrecho y feroz de Jerusalén, Atenas, Roma, tanto peor cuanto más intenso era. Las autoridades de este discurso, en que se censuran honradamente los males de su patria y se proclama el remedio, no son Santos Padres, sino Gœthe, Emerson, Ruskin, Wáshington.—Los otros dos son más directamente pedagógicos. El uno, pronunciado en la apertura de la Universidad de Chicago—que no es católica, sino neutral—, versa sobre *La Universidad y el maestro*. Esta, viene a decir, no es tanto un lugar donde se enseña todo lo que se sabe como un clima intelectual y moral, en que se respiren los más nobles deseos de las más nobles cosas, aquellas por las cuales el hombre es hombre. Esto es lo que el maestro ha de ser ante todo: «un hombre», una persona-

lidad elevada (su saber viene en segundo lugar), que tiene que llevar al discípulo frente a las cosas mismas, para que ejercite con ellas sus propias facultades; un espíritu libre, amado, respetado, entregado a su inspiración, no a reglas burocráticas y serviles, lleno de entusiasmo y de calor, sin lo cual de poco aprovechan los métodos didácticos. La primera cualidad del maestro es serlo de sí mismo; luego, la sinceridad, la jovialidad y placidez, la confianza en sus discípulos, cuyas faltas no reprime con dureza más que aquel que ha perdido su fuerza intelectual y moral, debiendo ser consideradas más bien como hijas de ignorancia y debilidad, que de disposición viciosa, la cual, además, ha de ser corregida sólo por la paciencia y el amor, auxiliados en su caso por la higiene y la medicina. Traza el ideal de perfección para el hombre (incluyendo siempre a la mujer, como es general en el país) a que debe tender la educación, ante todo, mediante la Universidad, que, si no es un foco de grandes educadores, no es nada.—Este sentido se acentúa en el último discurso, pronunciado en la Universidad Católica de Wáshington, y cuyo título dice ya bastante: *La Universidad, como plantel de vida superior*. Instituto dirigido especialmente a la educación intelectual, pero formando a la vez al hombre moral y su carácter, es un cuerpo espiritual, para el cual lo esencial no son las riquezas, sino las almas. «Lo que hizo a la Universidad de París, no

poderosa, sino positivamente formidable, dice Savigny, fué su pobreza». Así como «el estudiante es un ser inferior, a menos que posea un noble carácter», así «organización, edificios, rentas, privilegios no hacen una *escuela*». El fin de ésta no es «habilitar juristas, médicos, ni clérigos prácticos», sino cultivar la ciencia por ella misma; grandes ideas y horizontes, en vez de ideas y horizontes estrechos; dar la inspiración superior a las demás instituciones educativas, investigando y preparando a otros para investigar, y enseñando las mismas cosas que en otras partes, pero en una atmósfera superior, libre y grandiosa. El progreso («el esfuerzo del alma para realizarse») es un elemento esencial de nuestra actual concepción de la vida; pero el progreso material, que aumenta la salud, el bienestar y la duración de la existencia, sólo tiene un valor propiamente humano cuando pone sus medios al servicio del espíritu. En cuanto al conocimiento, «es un poder, como lo es la riqueza»; pero «el débil, el inmoral, el superficial, cargados de saber, son como el frívolo, el pródigo, el sensual, cargados de dinero»; y los que cifran sus esperanzas «en lo mucho de que se rellenan la memoria, son tan ciegos como los padres que piensan que bastante hacen con dejar ricos a sus hijos». La función de la Universidad es, sobre todo, crear hombres capaces de servir de modelo de una vida superior. Y para este fin, nada vale tanto como la filosofía, sin cuya fun-

ción unificadora y profundizadora, no hay Universidad; por tanto, «si los estudiantes universitarios viven y mueren como hombres vulgares (o cosa peor), o nunca han estado en una verdadera Universidad, o no debieran haber estado en ninguna». Tal es, en sustancia, este discurso. Su sentido—que el ideal de la Universidad está en formar una minoría espiritual, selecta, de hombres superiores, más bien que hacer obra concreta de ciencia—es tal vez el que parece predominar en la pedagogía norteamericana (1), si es que no en los pueblos todos de lengua inglesa. Hay en este documento una gran parte referente a la relación del Catolicismo con la vida moderna y sus principales intereses, que conviene dar a conocer entre nosotros, por el enérgico contraste que con nuestra deplorable situación en este orden forman sus notas de amplia cultura, tolerancia, paz y sentido religioso humano.

20) *Universidades de Estado*.—La posición y funciones de esta clase de Universidades en el sistema de educación de los Estados Unidos es el asunto de un discurso del Presidente de la de Michigan, J. B. Angell. En él se consideran detalladamente las principales dificultades que tienen que vencer dichas Universidades, así como algunas ventajas que han obtenido, tanto ellas como el público, por

(1) Véase «La crisis presente en el concepto de la Universidad», en el tomo X de estas «Obras Completas», pág. 24 y siguientes.

su organización peculiar, particularmente por la mayor variedad de instrucción que han podido suministrar, en comparación con la mayor parte de los colegios privados. Las instituciones de que se trata han hecho mucho y prometen ser todavía de mayor utilidad en el porvenir, dice.

21) *Sistema escolar de Cuba*.—Extracto del informe presentado al General Wilson, Gobernador de la provincia de Matanzas, por Mr. Hoyle, como resultado de su visita de inspección a las escuelas de dicha provincia, auxiliado por el Director de la escuela superior de Matanzas, D. Claudio Dumas, y el Sr. Llorach: informe que puede, dice, aplicarse en general a la isla.—Abraza: 1) *Organización*, Semejante a la española; escuelas superiores (pero sólo de niños), elementales de tres categorías, e incompletas: gobernado todo por un laberinto ininteligible de leyes, decretos y reglamentos, que se modifican todos unos a otros (1).—2) *Asistencia*. Obligatoria legalmente de los seis a los nueve años; nunca se ha cumplido; el reglamento que prohibió a los niños ir descalzos a clase, favoreciendo con esto la vanidad de no querer parecer pobres, disminuyó la asistencia. Horas de nueve a tres, con intervalos para recreo y para la comida de a mediodía; algunas veces comienzan a las siete; otras aca-

(1) No tomamos más que las partes del informe que pueden interesarnos más.

ban las clases a las cuatro; pero la falta de puntualidad es tal, que los niños entran y salen cuando quieren. El censo que acaba de hacer el Sr. Dumas da: población escolar de la capital, 8.144; matriculados, 926; asistentes, 474 (menos del 6 por 100). Hay escuela que sólo tiene siete niños. Alumnos de escuelas privadas: 549, entre ellos 21 de color.—3)

Locales: no los hay especiales, sino que son casas donde viven los maestros, con una parte dedicada a escuela (1).—4) *Maestros.* Eran nombrados por la autoridad central de la Habana, previo un examen de aptitud de pura fórmula; considerándose el cargo como un empleo cualquiera dado al favor (2), sin mirar a las condiciones personales. Muchos se han conducido durante la guerra con una abnegación admirable, sin percibir sus sueldos, a veces, hasta durante tres años (3).—5) *Mobiliario y material.*

Malo; los textos, prescritos por el Gobierno.—6) *Castigos.* En general, ninguno, o muy suaves: los niños son muy educables y deseosos de aprender.

7) *Instrucción.* En las escuelas elementales, lectura, escritura y aritmética, ampliada, para los más adelantados, con geografía, gramática, dibujo lineal, sistema métrico; leen y escriben muy bien:

(1) Como acontece en la mayor parte de las de Madrid, que además son vergonzosas.

(2) Como todavía acontece hoy con las plazas de profesores interinos en nuestras Escuelas Normales.

(3) Como en España.

la letra es excepcionalmente buena (1). El sistema, anticuado; métodos mecánicos; casi nada de cálculo mental. Las niñas, muy adelantadas en la costura, aun las pequeñitas. Algunos pocos maestros han introducido la gimnasia.—8) *Inspección*. La médica parece desconocida (2): es fácil hallar en las clases casos de enfermedades infecciosas. En cuanto a la general, hay escuela que no ha sido en diez años visitada (3).—9) *Impresión general*. Que parece como si no se hubiese querido tener verdaderamente enseñanza sino en el papel (*a system of paper*), para decir que se tenía, sin ocuparse luego más de ella (4).—Los remedios más interesantes y aplicables para nosotros, de los que propone, y que indican el concepto que de las cosas tiene el autor, son: *a)* evitar cambios revolucionarios, que serían sólo aparentes; *b)* alquilar los mejores locales posibles, mientras se construyen edificios *ad hoc*; *c)* instalar en ellos escuelas numerosas (graduadas, parece sobrentenderse, o sea grupos escolares, con clases homogéneas por la edad y cultura de los niños); *d)* nombrar un Superintendente para dirigir e inspeccionar continua y eficazmente las escuelas todas de la provincia; *e)* constituir Juntas escolares (*school*

(1) Este resultado, muy común también en España, es principalmente debido al desproporcionado tiempo que se concede a estos dos ejercicios.

(2) Como en España.

(3) Como en España.

(4) Como en España.

boards) de cinco individuos, para examinar y nombrar a los maestros, proporcionar locales, mobiliario y material; dejando a su discreción los medios de favorecer la asistencia hasta ir la haciendo obligatoria. Ni una de estas medidas, tan modestas y sencillas, «ha sido nunca aceptada por el Gobierno español».

En otro lugar (vol. II), se expone el régimen general de la enseñanza toda en Cuba y Puerto Rico, bajo la acción reformadora del Gobierno norteamericano. En su lugar, volveremos sobre ello.

22) *Progresos materiales en Méjico*.—Los extractos de un Mensaje del Presidente Díaz, de 16 de setiembre de 1899, muestran los progresos que ha hecho Méjico en los últimos años, en minería, agricultura, ferrocarriles, manufacturas, colonización de los territorios públicos, etc. Es digna de mención especial la parte referente al aprovechamiento creciente de la fuerza del agua para el desarrollo de energía eléctrica, transmitida a los sitios convenientes para los usos en que se la necesita.

23) *Comité referente al proyecto de una Universidad Nacional*.—Sabido es que el Gobierno federal (o nacional, como se le va llamando más cada día), en los Estados Unidos, deja a cada uno de éstos la dirección de la enseñanza pública, sin poder tomarla aquél sobre sí. De aquí que la idea de crear una Universidad Nacional en Wáshington, agitada en estos últimos años a impulso de cierto

movimiento unitario que en el país se advierte (y a la cual, probablemente, no ha sido extraña la reciente fundación de la de Londres), sea objeto de viva controversia. En 1898, la Asociación Nacional de Educación, Sociedad privada, pero de grande influjo, nombró un Comité para que estudiase la cuestión. Figuran en el Comité casi todos los hombres de mayor autoridad pedagógica en el país, ya como científicos, ya como administradores u organizadores de instituciones de educación (Eliot, Harper, Curry, Murray Butler, Angell, E. James, etc.), y se declara contra la idea de crear una Universidad oficial en Wáshington, aunque no contra el establecimiento de alguna organización análoga, pero sin carácter ni dirección gubernamental, aunque tal vez auxiliada por el Gobierno.

24) *Sobre la constitucionalidad de una Universidad Nacional.*—Informe del Profesor E. James, de Chicago, en pro de la idea de que la Constitución no se opone a su creación por el Gobierno federal.

25) *La enseñanza religiosa y su relación con la educación.*—Según el Profesor Murray Butler, de Nueva York, la educación es la adaptación de una persona al medio físico y de civilización (elemento conservador), y el desarrollo de su capacidad para influir sobre este medio (elemento progresivo). La civilización (y la educación, por tanto) incluye cinco factores reales y permanentes: Ciencia, Ar-

tes, Literatura, Instituciones, Religión. La educación religiosa es, pues, parte esencial en la formación de la persona; pero la diversidad de creencias y el respeto democrático a éstas han traído necesariamente la secularización de la escuela pública, prohibiéndole incluir aquella parte en su programa, la cual debe quedar a cargo de la familia y la Iglesia, en especial de esta última (la cual es menester que le dé más importancia que la actual), sin que la enseñanza moral y cívica sea capaz de sustituirla, como pretenden algunos pedagogos franceses, ni pueda reducirse a la simple lectura de la Biblia, sin comentario confesional («cláusula de conciencia», de Inglaterra); lectura, además, que con razón ha declarado inconstitucional el Tribunal Supremo del Estado de Wisconsin.

26) *La educación comercial*.—El Presidente Eliot, de la Universidad de Harvard, censura: *a)* Los cursos comerciales que en su país suelen tener las escuelas secundarias (*high schools*), y que constan de estudios especiales inferiores, que no se pueden comparar con los otros departamentos de estudios liberales, clásicos o no; *b)* Los ejercicios pseudo-prácticos y ficticios de los llamados Colegios y Escuelas de Comercio; ni unos ni otros forman espíritus despiertos y cultos, incluso para ganarse la vida (que es, sin embargo, a lo que aspiran sobre todo), salvo como dependientes del rango más subalterno. Para una preparación de otra clase, con

otras salidas (cónsules, agentes corresponsales de grandes casas, jefes de departamento en éstas, hombres que se proponen crear un negocio de importancia, etc.), se impone: 1) Cultura liberal previa.—2) Curso superior de estudios (universitarios) de Comercio, con carácter electivo, según el camino que lleva cada alumno, sobre cierta base general (facultativa también), para los que aun no estén orientados en esta diferenciación.—3) Inspección y dirección de estas escuelas por las Corporaciones mercantiles e industriales y por hombres prácticos. Pero con esto no se pretende suplir la falta de dotes naturales (sagacidad, energía, imaginación, sensatez), que son muy favorecidas por una buena educación general y por los viajes, ni sustituir a la práctica, sino preparar para un noviciado, que, después, se debe necesariamente hacer en los negocios mismos.

27) *Sobre la enseñanza cívica* (1).—Se refiere a los experimentos hechos en algunas escuelas de los Estados Unidos para educar y preparar al conocimiento y ejercicio de los deberes del ciudadano, por medio de la práctica: encomendando, por ejemplo, la disciplina de la escuela a los alumnos mismos, según el principio del *self-government*, tratándola, sea como una nación en miniatura, sea como una

(1) Véase Mr. Bryce, «La enseñanza del deber cívico», números 417 y 418 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

pequeña ciudad, con sus magistrados electivos, servicios, juicios criminales, etc.

Aquí concluye el cap. XI, cuya miscelánea es tan interesante, como ha podido verse por lo que precede.

El estudio del arte y la literatura en la escuela.—En el cap. XII, ha reunido el Dr. Harris cuatro ensayos suyos sobre la literatura y el arte y su función en la educación de la especie, exponiendo algunas ideas sobre su introducción en el plan de estudios de la escuela primaria.—En el primero, se pregunta *Por qué el arte y la literatura se han de estudiar en aquélla*: asunto tanto más interesante para nosotros cuanto que la Institución Libre ha sido una de las primeras escuelas (tal vez la primera, pero es difícil saberlo, ni importa este pormenor) que han incluido este asunto en *todos* los grados de su educación general, a partir de la sección de párvulos, dándole un desarrollo y carácter, a que recientemente, y con una triste ocasión (1), se ha aludido en estas columnas. Partiendo de la triada hegeliana en la expresión de la idea divina (arte, religión, filosofía), y acentuando, por tanto, la gravedad del arte, resume la historia de su ideal; entra luego en la poesía o literatura estética (épica, lírica, drama y novela), y concluye con algunas ins-

(1) «Riaño y la Institución Libre», en el tomo XVI de estas «Obras Completas», pág. 59 y siguientes.

trucciones sobre el método de esta enseñanza.— El segundo artículo estudia la antítesis entre *La belleza natural y la artística*, manteniendo la doctrina hegeliana, asimismo, de la inferioridad estética de la Naturaleza, y su necesaria depuración del accidente por el arte, que la eleva a la libertad del espíritu.— En el tercero, trata del *Valor educativo de lo trágico en la literatura y el arte, comparado con lo cómico*. De la relación entre el individuo y el orden social, nacen colisiones de varias clases (por ejemplo, el delito, entre los intereses egoístas de aquél y los permanentes de éste, etc., etc.). Cuando la colisión es entre el ideal actual de la sociedad y el que el individuo intenta que prevalezca, nace la base común de lo trágico y lo cómico: esto, si hay conflicto insustancial, en que se destruyen los planes de la persona, pero no ella misma; aquéllo, si el conflicto es serio y la persona se ve destruida. Es decir: la forma excesiva con relación a un contenido insignificante, es lo cómico; la demasiado estrecha para el contenido ideal que se quiere poner en ella, hasta que estalla, es lo trágico. Lo sublime es más bien una idea colateral de la de lo bello que un modo de ésta (en lo cual el autor se aparta de Vischer). El valor educativo de lo trágico y lo cómico, mediante la literatura y el arte, estriba en que: 1) éstos nos dan a conocer la naturaleza humana mejor que todos los demás estudios juntos; 2) nos proporcionan tipos según los cuales clasifi-

camos a los hombres; 3) la contemplación de aquellas luchas nos hace consocios del conflicto entre lo divino e infinito y lo finito y humano; 4) y de la relación de la conducta del individuo con la vida social; 5) la experiencia del poeta se hace nuestra; 6) sus lecciones nos purifican (Aristóteles), porque no van contra nosotros, sino contra personajes imaginarios, libremente vistos y sentidos.—Por último, el cuarto ensayo estudia *El elemento estético de la educación*, en términos análogos a los del anterior, sosteniendo que todas las artes, no sólo la música y la poesía, tienen su lugar en la escuela primaria.

Los institutos literarios en el Oeste.—El capítulo XIII refiere la historia de dichos institutos, desde 1831, en que se crearon con el título de «Colegios de maestros profesionales», bajo los auspicios del «Instituto académico», fundado en 1829, y que los reunió por primera vez aquel año en Cincinnati. El objeto de las discusiones era mejorar las cualidades de la enseñanza que se daba en las escuelas públicas, elevándola a un nivel superior y exigiendo una preparación más completa a los Maestros. Estas Asambleas fueron útiles, porque unieron a los Maestros para la discusión de los métodos y para su conocimiento mutuo. Pronto se formaron Sociedades locales, o institutos de Maestros, que enviaban delegados al Colegio de Cincinnati. Se publicaban los discursos pronunciados en

las reuniones de Cincinnati sobre asuntos de educación; los colegios llegaron a ser un factor activo en la mejora de las escuelas de los Estados Occidentales y el valle del Mississippi, y en seguida hubo ramas, o Sociedades correspondientes, en los Estados vecinos: Kentucky, Indiana e Illinois. En este capítulo se extractan algunos discursos discusiones, que muestran el estado de la educación y la pedagogía en el Oeste medio, hace setenta años, próximamente, y las etapas de su progreso. El Colegio acabó en 1845, después de haber ejecutado una obra importante.

La Academia naval de los Estados Unidos.— El resultado de las operaciones navales durante la última guerra con España probó abundantemente la eficacia de la educación que se da a los oficiales de marina norteamericana en la Academia de Annapolis. Con idea de determinar en qué consiste esta educación, y si puede enseñar algo que sea útil a los empleados y Maestros de las escuelas comunes, el Profesor E. S. Holden ha hecho un examen de la historia, organización, administración, plan de estudios, disciplina y métodos de enseñanza de dicha Academia, insistiendo especialmente en las prácticas: sus resultados están resumidos en el capítulo XIV (1).

(1) Recomendamos a los especialistas este importante trabajo, cuyo extracto no ampliamos, porque su índole pediría un comentario comparativo, hecho por persona competente.

Los textos de aritmética.—En el cap. XV se termina la lista cronológica anotada de textos de aritmética americanos, por J. M. Greenwood y A. Martín, que se comenzó a publicar en el *Report* de 1897-98. Esta bibliografía es única, señala a su manera la evolución del libro de aritmética, desde sus más rudos comienzos, y contiene muchas indicaciones importantes para el que estudia la historia de la educación.

La educación en Italia y su reforma (1895-99), por el profesor Al. Oldrini.—El cap. XVI comienza con una breve historia de la educación elemental en Italia, desde la época de la unificación política, en 1859 (del mismo año es la ley Casati), hasta el presente. En aquel período (censo de 1861), el analfabetismo era muy grande: más de un 60 por 100, llegando al 93 por 100 en algunas comarcas meridionales. Bajo el Gobierno del Conde de Cavour, el Parlamento italiano estableció (en la ya citada ley del 1859) la instrucción obligatoria, que se reforzó con la ley de 1877, la cual exigía el nombramiento de un Maestro por cada cierto número de habitantes en cada Municipio. Como resultado de estas leyes, había, en 1895-96, 2.589.423 niños en las escuelas primarias, y, agregando los alumnos de los Jardines de la Infancia, de las escuelas privadas y de las normales, el total era de 3.089.380. El gasto total de los Municipios en la educación primaria fué de 12.150.000 duros y el analfabetismo bajó (na-

turalmente) a un 55,24 por 100. El informe de 1896, del profesor F. Torraca, Director de enseñanza primaria y normal, expone las condiciones higiénicas de los locales escolares en muchos municipios. En algunos casos, las autoridades municipales se oponían a las mejoras. El informe censura el mobiliario, los aparatos y el material. Pero, en otro sentido, la educación moral e intelectual de los maestros era satisfactoria, pues de los 50.048 maestros que había, sólo 7.280 tenían una educación y una preparación inferiores a lo que se exigía. De los extractos del informe del Profesor Castelli, Director de una de las divisiones del departamento de Instrucción pública (1898), se deduce que los esfuerzos del Ministro Baccelli, desde 1881, tendiendo a las reformas, han logrado despertar la emulación en todas las clases y efectuado un cambio general en la opinión pública.—Este capítulo menciona el establecimiento de escuelas de trabajo agrícola y manual (de este último, existe una Escuela Normal en Ripatransone), lo cual muestra que la educación técnica prospera en Italia. Hay también escuelas de Ingenieros, relacionadas con las Universidades, y que son Facultades iguales a las de Derecho y Medicina.— Las escuelas clásicas secundarias se están modernizando también, por los cambios de programa. Las estadísticas indican que el año 1896, 77.267 estudiantes estaban matriculados en las escuelas clásicas secundarias, en sus dos períodos o

grados de Gimnasio (cinco años) y Liceo (tres más), y 47.504 en las escuelas e institutos técnicos; mientras que, en las diferentes escuelas industriales y comerciales, había 44.778. Estos datos son significativos.—Lo son también los referentes a los estudiantes del sexo femenino (siempre en aumento), que son como sigue: alumnas de las escuelas secundarias clásicas, 1.128; ídem de las técnicas, 2.818; de las industriales y comerciales, 50. Además, en los colegios especiales para este sexo, hay unas 50.000; y otras 9.000 en las Normales y otras escuelas profesionales destinadas al mismo. Más de la mitad de los colegios están dirigidos por eclesiásticos. En Roma hay, desde 1882, un Instituto superior de trabajos femeninos. Las Facultades universitarias presentan el siguiente contingente de este sexo: Filosofía y Letras, 72; Ciencias, 30; Medicina, 18; Farmacia, 8; Derecho, 4; total, 132.—Después de otros datos, menos importantes, sobre Universidades (Facultades e Institutos superiores), biblioteca, etc., concluye el capítulo con la discusión del problema que agita al mundo universitario en Europa», a saber: la necesidad de restringir el prurito de títulos y diplomas para buscar destinos públicos. El número de graduados italianos, en los últimos veinticinco años, ha aumentado siete veces más que la población del país. De aquí la urgencia de los remedios propuestos, restringiendo la admisión en las Universidades, elevando el nivel científico de sus estudios, y la

libertad, así del estudiante en el plan de éstos, como en las funciones del profesorado, estableciendo el examen de Estado, etc. El proyecto de ley de Baccelli (1898), que introducía muchas de estas reformas, no sólo conservando a las Universidades su completa independencia respecto a la Iglesia, sino concediéndosela con relación al Estado, promovió una gran oposición y no pudo aprobarse en 1898.

Preparación para el servicio de ferrocarriles.—El cap. XVII, arreglado por Mr. J. S. Eaton, estadístico del ferrocarril del Valle de Lehigh, contiene un informe sobre la educación especial para el servicio de estas vías, tanto en lo técnico como en lo comercial. En él, después de establecer la relación general de la educación superior con las funciones ferroviarias, se muestra hasta qué punto se han especializado para dicho servicio: 1.º, la enseñanza superior de la mecánica; 2.º, la de ingeniería civil, y 3.º, la educación de Universidades y colegios; abogando en favor de una especialización todavía más completa, por medio de escuelas de diferentes grados, cuyo principal objeto sería proveer a los ferrocarriles de empleados convenientemente preparados para sus fines.—Expone lo que hacen las actuales instituciones de aprendizaje en favor de dichos empleados y de los que aspiran a serlo, con una minuciosa información y citas de opiniones autorizadas; y discutiendo sus diferentes funciones y condiciones, llega a la conclusión de que, para

estos cargos, se necesita una preparación especial. Pero como parece imposible, en el sistema del país, suministrar esta educación, sea por el Gobierno federal, sea por el de cada Estado particular, el autor piensa que sería más prudente y útil que lo hiciesen las mismas Compañías de ferrocarriles, pues esta cuestión es de interés especial para ellas, pero no general para el Gobierno. Las respuestas dadas por los empleados a un interrogatorio bien estudiado reflejan su opinión en el asunto.—Cierra este voluminoso trabajo una breve idea de la Escuela de ferrocarriles, establecida en Breslau, en 1897, bajo la autoridad de la Dirección gubernamental de este servicio.

La extensión universitaria en la Gran Bretaña.—En el cap. XVIII, el Profesor H. B. Adams, de la Universidad de Jonh Hopkins (Baltimore), presenta los esfuerzos hechos en Inglaterra para poner la educación superior al alcance del pueblo. Este trabajo se recomienda por sí mismo, a causa de su gran cantidad de detalles instructivos.—En él se llama la atención sobre el hecho de que las antiguas facilidades de educación ofrecidas a la clase pobre en Inglaterra han sido absorbidas por las clases elevadas, como por una ley inevitable (1). Se pasa revista a varios precedentes antiguos de la exten-

(1) Y en todas partes quizás. Entre nosotros, aconteció con nuestros antiguos colegios universitarios cosa análoga a lo que, en la página del Informe se dice de los ingleses.

sión.—Después viene una crítica de los defectos de las Universidades inglesas, puestos de relieve con citas de autoridades escolares del país.—La parte 3.^a trata de los modernos precursores de este movimiento: por una parte, los académicos o universitarios, Birbeck (1776-1841), Tomás Arnold (1795-1842), Robertson (1816-1853); por otra, los hombres del «Colegio de los Obreros», Maurice (1805-1872) y Ruskin (1819-1900): después, el «Cristianismo social», de Kingsley (1819-1875), Hughes, Mackenzie, con su «Colegio de la Ciudad de Londres», y el movimiento liberal del 48: todo ello descrito en términos breves, pero muy característicos. Una de sus biografías más interesantes es la de Ruskin, el hombre, «en varios aspectos, reaccionario y medioeval», pero que enseñó a los estudiantes y obreros de Inglaterra el evangelio de la sinceridad y la verdad, el estudio inmediato de la Naturaleza, la importancia de Turner (el paisajista inglés) y del primitivo arte italiano («prerrafaelismo»).—Viene luego la parte 6.^a, que se ocupa de la reforma de las Universidades desde 1850, y pone muy bien de relieve los esfuerzos hechos en favor de los pobres.—La extensión universitaria, fundada por la Universidad de Cambridge, sirve para mostrar lo que se ha hecho en Inglaterra en favor de la educación superior para las mujeres.—La Sociedad de Londres para la extensión de la enseñanza universitaria, los esfuerzos de Oxford en la misma dirección, la extensión de

los colegios locales, por último, la obra de las Universidades escocesas, cuyo antiguo sistema de enseñanza fué, en cierto modo, el germen de la extensión, y finalmente, la del malogrado Toynbee, que sobrevive en la fundación de sus amigos y admiradores (Toynbee Hall), son los demás puntos tratados en este capítulo, de gran interés.— Cuando se considera la suma total de esta obra, sorprende ver cuánta energía y cuántos medios se han gastado para elevar el nivel intelectual y moral del pueblo. La Gran Bretaña ha dado ejemplo a Europa, siendo Alemania la primera de las naciones continentales que la ha imitado. Berlín, Leipzig, Munich y Viena, así como gran número de Universidades menos importantes, han comenzado la obra de la extensión; pero, hasta ahora, sus esfuerzos son pequeños, comparados con los de la Gran Bretaña y los Estados Unidos.

Un curioso apéndice sigue a este trabajo: la lista de las fundaciones de carácter educativo (bibliotecas, escuelas, etc.), debidas al célebre Mr. Carnegie, y que, desde 1886 a 1900, forman un total de más de 80 donativos, cuya suma asciende a unos 6.000.000 de duros.

Ojeada a la organización de las escuelas públicas de San Luis (Missouri), en 1880.—El doctor Harris, que tanto tiempo dirigió dichas escuelas, reproduce un informe que presentó años atrás, en el cual se contiene una breve exposición de la or-

ganización y funcionamiento del sistema escolar de aquella ciudad (obra del mismo en 1876 y revisada luego cada año). Su descripción y sus comentarios acerca de sus bases y de sus ventajas son muy instructivos para cuantos busquen fuentes de información respecto de los sistemas escolares. (Recuérdese que esta organización se estudió ya al tratar del examen y promoción de los alumnos, recomendando ciertas soluciones adoptadas en ella.)

Jardines escolares.—El cap. XX contiene la traducción inglesa de un artículo sobre dichos Jardines de Herr E. Gang, Director de uno de ellos en Turingia (Alemania) (1). Después de una breve reseña histórica, de mucho interés y detallada información, en cuanto al número y proporciones de estos Jardines en diferentes países (Alemania, Austria, Francia, Suiza, Bélgica, Inglaterra, Suecia, Rusia), el autor discute el modo de disponerlos; señala las secciones que se deben hacer en cada uno, su cuidado y la obra que se puede ejecutar en estos Jardines; da idea de cómo el maestro puede enseñar en ellos, qué plantas hay que cultivar y cómo se ha de emplear mejor el deseo de los niños de ejercitar su actividad propia. Termina el artículo

(1) En varios *Reports* se ha tratado este asunto, hoy muy a la orden del día, y al cual se halla dedicado uno de los folletos del *Pädag. Magazin*, titulado: *Importancia educativa del jardín escolar* (*die erzieh. Bedeutung des Schulgartens*), por Beyer; Langensalza, 1895.

con observaciones referentes a la importancia educativa y económica de los Jardines escolares. Este capítulo será especialmente útil a los que se ocupan en la actualidad de fundar establecimientos de este género, no sólo por los principios generales que contiene, sino también por la información minuciosa del modo de organizarlos, plantearlos y utilizarlos para la enseñanza.

La educación en Francia.—El cap. XXI da un resumen breve, pero claro, del asunto.

La palabra «Universidad» tiene un sentido peculiar en Francia y confundiría a cualquier lector americano, acostumbrado a verla aplicada sólo a instituciones particulares, como ocurre generalmente en los Estados Unidos y Alemania. Los franceses llaman «Universidad de Francia» a todo el sistema oficial de educación, que se subdivide en 17 Academias (1), cada una de las cuales comprende en sus límites, no sólo lo que los alemanes e ingleses llaman una «Universidad», sino los liceos y colegios y las escuelas primarias. Antes, en cada Academia no había más que «Facultades» de Derecho, Filosofía, etcétera, que eran grupos de enseñanza y profesores de la Universidad de Francia; pero estos grupos han sido transformados en Universidades orgánicas, por la ley de 1896. Estas Universidades tienen bas-

(1) Nuestros distritos universitarios, tomados de la organización francesa.

tante independencia, resuelven sus asuntos particulares, administran sus bienes, rentas e ingresos académicos y conceden sus grados de Doctor, sin intervención del Estado. La tendencia, hoy casi universal, hacia los estudios técnicos y científicos se manifiesta en las nuevas Universidades. Se está construyendo en ellas grandes laboratorios y estableciendo cursos de aplicación; algunas de las Universidades menos importantes quizá llegarán a convertirse en instituciones técnicas de carácter superior. En 1897-98, había 28 782 estudiantes en las Universidades francesas (de ellos, 871 mujeres). Sus gastos importaron unos 2.772.000 duros. El máximo de estudiantes correspondió a las Facultades de Derecho (9.371); vienen después las de Medicina (7.426), Letras (3.643), Ciencias (3.544), Escuelas de Farmacia (3.326), ídem mixtas de Farmacia y Medicina (1 335) y Teología protestante (137). Se ha dado una disposición, por la cual los estudiantes extranjeros pueden adquirir grados en las Universidades francesas, sin pasar por otros inferiores que se exigen a los del país. Los principales efectos que el nuevo régimen ha producido son: excitar el celo y liberalidad de las localidades en favor de los edificios y aumentos de sus Universidades respectivas; la creación por éstas de nuevas cátedras y empleos facultativos, ya de interés general, ya local, ya de aplicación a la industria.

Los gastos totales de la instrucción primaria, en

la fecha de las últimas estadísticas publicadas (1895), fué de 37.890.173, que corresponde a 4,90 pesetas por habitante. La matrícula total fué de 5.533 511 alumnos.—He aquí las noticias que más interés ofrecen en los últimos años.—En 1897, se inició en las escuelas primarias un movimiento anti-alcohólico, del cual da completa información este capítulo. Es de notar especialmente la moderación prescrita a los maestros, a quienes se indica que no exciten la imaginación de los niños, pintando con exageración los perjuicios de la intemperancia, ni los lleven a formar sociedades de templanza, prematuras a su edad.—La obra de continuar la educación después de la escuela, por medio de escuelas de adultos—lecciones de arte, historia y asuntos científicos—se ha emprendido en Francia con su buen gusto característico.

En cuanto a la enseñanza secundaria, el influjo de la República para hacer obligatoria la primaria se muestra en una libertad e iniciativa mayores, concedidas a sus maestros. Hay una tendencia pronunciada a modernizar este grado de instrucción, semejante a la que se viene manifestando por todas partes en Europa. La discusión de este objeto y de otros relacionados con él se promovió por el cuestionario formulado por una Comisión parlamentaria nombrada al efecto, y que, en unión de las soluciones que se han propuesto, forma parte del capítulo. Algunos de los más distinguidos sabios y escritores

franceses, como Messieurs Berthelot, Lavisse y Bréal, hicieron declaraciones sobre los defectos del sistema secundario y su reforma. La del Padre Justino, Secretario general de los Hermanos de la Doctrina cristiana, es en realidad un informe sobre la historia y funcionamiento de las escuelas de su Orden, que será de interés para los Estados Unidos, a causa de la reciente disposición que prohíbe a aquellas escuelas enseñar latín en dicho país.—La matrícula total en las escuelas secundarias (Liceos y Colegios) y en las eclesiásticas y particulares fué de 182.221 en 1897.

El Departamento de Educación está muy reconocido al profesor E. Levasseur, por la atención continua que ha tenido al enviar interesantes informaciones estadísticas referentes al sistema escolar de Francia. Sus trabajos se cuentan entre los de más interés, por las personas que se dedican a resolver problemas de educación mediante la estadística.

Bibliografía de los libros de texto en los Estados confederados. — El Dr. S. B. Weeks presenta con este título un interesante aspecto de la guerra civil (o de secesión) en el capítulo XXII. Antes de ella, se concedía muy poca atención en el Sur a la industria. La publicación de libros, en particular, era casi por completo desconocida; los hombres cultos de aquella comarca no eran muy inclinados a ella, por diversas razones; cuando alguno escribía

una obra, la publicaba por medio de algún editor del Norte. Pero la clausura de los puertos del Sur y la extensión de los ejércitos de la Unión por todos los límites septentrionales del territorio federal cerraron casi por completo los centros de donde provenían los artículos manufacturados de todas clases. Aun cuando no hubiese habido ningún prejuicio en las poblaciones del Sur contra los libros y géneros del Norte, hubiese sido casi imposible llevarlos allí. Las industrias del país tuvieron que suplir aquellas deficiencias. Richmond, Atlanta, Columbus, Montgomery y otras ciudades del Sur perdieron pronto sus caracteres de mercados de productos agrícolas, para convertirse en activos centros industriales. La producción e impresión de libros se estimuló al mismo tiempo que otras ramas de la industria, aunque naturalmente menos que las demás. La bibliografía del Dr. Weeks muestra el resultado de este movimiento en lo referente a los libros de texto. Si se considera la falta de experiencia y de facilidades para esta obra, la situación desmoralizada del país y el descuido en que cayó necesariamente todo lo que no se refería directamente a la continuación de la guerra, la lista parecerá extraordinariamente grande.

Guía y periódicos de educación.— Los capítulos XXIII y XXIV son una guía de educación, que contiene el domicilio de los funcionarios de los centros docentes y los títulos y direcciones de los pe-

riódicos pedagógicos que se publican en los Estados Unidos.

Geografía económica.—La Geografía (aplicada) económica constituye el asunto del capítulo XXV. Contiene, además de las citas que representan la opinión de las autoridades americanas, la reproducción de un ensayo del Dr. A. J. Herbertson, maestro de Geografía comercial e industrial en Edimburgo (Escocia), en el cual señala el autor la gran importancia de la Geografía aplicada y presenta una exposición del estado actual de esta rama de estudio en los diversos países del antiguo y del nuevo mundo.

Informe sobre la gimnasia sueca.—La «guerra de los sistemas», que caracterizaba las discusiones sobre la educación física pocos años hace, parece haber acabado prácticamente. Se reconoce que los fines esenciales de todos los sistemas son idénticos y las diferencias están en los detalles, que, en su mayor parte, son de poca importancia. Las violentas disputas entre los partidarios de los diversos sistemas han cedido el campo, por tanto, a discusiones más útiles en una esfera superior. La «educación física» ha llegado a significar algo más que gimnasia; hoy comprende muchas cosas que caen dentro del dominio de la Medicina. Las dimensiones y acomodación de las mesas escolares, la limpieza de los suelos, el color de las paredes, el saneamiento de los locales en general, así como el

aseo del individuo, los defectos de la vista y el oído, las enfermedades contagiosas, las deformidades del cuerpo, han sido y continúan siendo objeto de la atención de funcionarios, cuyos títulos sólo implican la dirección de los ejercicios corporales. Gran parte de esto se debe, principalmente, a la verdadera necesidad y general demanda de inspección médica en las escuelas. En algunos casos, en esto es en lo que se ha venido a convertir en realidad. — Sin embargo, no se ha descuidado la gimnasia en esta expansión de ideas; y los argumentos en favor de los diversos sistemas no han cesado de ser expuestos: todavía no ha llegado el tiempo de borrar sus caracteres peculiares. Pero estas discusiones carecen de acritud: cada vez se hacen más liberales en la forma y más amplias en su objeto, y lo que se dice ahora de un sistema se puede decir de todos, en sus rasgos esenciales.

Esto es lo que ocurre con el artículo de Mr. Th. Hough sobre la gimnasia sueca (capítulo XXVI). — Aunque no lo pretende, es una excelente exposición de los fines de la gimnasia escolar en general; y sólo cuando el escritor toca a los rasgos característicos del sistema sueco, sólo entonces tienen sus afirmaciones una aplicación limitada. Este artículo se halla tomado del *Anuario* de la «Escuela Normal para profesores de educación física», fundada y dotada por Mrs. Mary Hemenway, cuya vida se consagró a elevar el nivel de la educación popular y a

ennoblecerla por el patriotismo, los estudios históricos, la atención más vigilante a la salud y la educación en las artes económicas.

Porvenir de la raza de color. - En el capítulo XXVII, se incluyen dos trabajos, referentes a este asunto. - El primero es un discurso del Dr. Mayo sobre los medios y obligaciones de las clases educadas pertenecientes a la raza de color en los Estados del Sur, discurso pronunciado en el Colegio agrícola y mecánico para negros en Normal (Alaska).—El otro discurso versa sobre el modo de mejorar la condición del negro, y es debido a mister Booker T. Washington, el gran educador hijo del Instituto de Hampton.

Este es el último capítulo del tomo I del *Report*.

II

He aquí ahora la parte del informe preliminar, concerniente al volumen II, con las ampliaciones de costumbre en algunos pasajes que ofrecen mayor interés.

Educación y criminalidad.—En el capítulo XXVIII se han reunido diferentes tratados sobre la educación y su influjo en el delito, la mayoría de ellos interesantes, ya por sus ataques a las escuelas, ya por la defensa de éstas, como medios preservativos de aquél. Forman una serie histórica (desde 1847 a 1899), que muestra la evolución del

espíritu social en los Estados Unidos, respecto de esta cuestión.

El primero de estos trabajos es el famoso informe de Horacio Mann, como Secretario de la Junta de Educación del Estado de Massachussetts, en 1847, y que a pesar del tiempo transcurrido, presenta todavía el mayor interés y es uno de los monumentos clásicos de la pedagogía del siglo XIX. Recuérdese que el sentido de Horacio Mann se resume en aquella frase, tan comentada y discutida: «cada escuela que se abre es un presidio que se cierra.»

He aquí su extracto:

1.—*El poder de la escuela para la redención del vicio y el crimen.*—La causa de la educación popular gana cada día más partidarios en los Estados Unidos. Pero también tiene enemigos: unos, que hacen una oposición, no menos temible por ser indirecta; otros, que no admiten la honradez de los propósitos que la guían; gentes que creen que en la educación hay algún principio misterioso y desconocido que, cultivado, es lo único que puede hacerla prosperar, y, finalmente, los que fundan su enemistad en motivos puramente egoístas, pensando en lo que les ha de costar su sostenimiento. Para hacer frente a dicha oposición, se ha estado discutiendo mucho este problema, lo cual ha producido, como primera consecuencia, un aumento considerable de adeptos a la causa.

Con objeto de hacer más clara la cuestión y po-

nerla al alcance de todos, se la ha considerado bajo tres aspectos: 1.º, como educación y cuidado del cuerpo, su vida y su salud; 2.º, como cultivo de las facultades intelectuales, y 3.º, como desarrollo de los deberes morales. Siguiendo este plan, se ha demostrado plenamente, por las mayores autoridades en Medicina, que más de la mitad de las enfermedades y de las muertes prematuras provienen de la ignorancia, haciendo ver así el influjo de la educación en la salud. También se ha demostrado, con ejemplos, que la educación es indispensable para la prosperidad del mundo; que un pueblo ignorante tiene que ser pobre por fuerza y que la riqueza no proviene de la fertilidad del suelo, ni de la suavidad del clima, ni de las facilidades comerciales. Hasta en los casos de los ignorantes que son ricos, se ve que éstos deben su riqueza a la inteligencia de algún antepasado. El trabajo produce más cuanto más ilustrado es el obrero, como se ha probado con el testimonio de los hombres de negocios. El hombre, por su naturaleza, está destinado para alcanzar un nivel intelectual y moral muy superior al del resto de los seres que habitan el mundo. Si no comprendiese las leyes que rigen a éste, sería el más desgraciado de todos ellos. Los pueblos salvajes se asustan del trueno, el relámpago, los eclipses, considerándolos como señales de la cólera de Dios, mientras que para los civilizados son simples fenómenos de la naturaleza. El conocimiento y la

razón son, pues, al hombre, lo que el instinto a los animales; pero el instinto se forma por sí solo, mientras que el conocimiento y la razón exigen un gran esfuerzo por parte del individuo y la cooperación a este esfuerzo por parte de los demás. Esta es la obra de la educación: fomentar esas facultades y evitar que el hombre caiga al nivel de los demás animales.

Una vez que se ha demostrado el valor físico, intelectual y moral de la educación, el propósito del autor es hacer ver que el gran número de crímenes y vicios que hoy sufre la sociedad se pueden hacer desaparecer por medio de reformas en las escuelas comunes.

Con este objeto dirigió una circular a las personas más competentes en cuestiones de educación, consultándolas acerca de las reformas que se podrían introducir en dichas escuelas. Las tres preguntas fundamentales que hacía en la circular eran: 1.º, cuántos años habían estado desempeñando escuelas y si en el campo o en ciudades populosas; 2.º, cuántos niños, de qué sexo y de qué edad habían tenido a su cargo; y 3.º, el término medio de niños que, en opinión de la persona consultada, podría ser educado de manera provechosa para la sociedad, dados los factores de buenos maestros y asistencia regular, de los cuatro a los diez y seis años.

Todas las respuestas están conformes en un

punto: en que la naturaleza humana es depravada y que se necesita un influjo, igual a un acto de creación, para cambiar su modo ser. A los que, por su experiencia, creen que la educación puede ejercer este influjo, esta consideración les basta para emprender la reforma, a la cual se adherirán los que creen que la naturaleza humana no es mala, sino que el mal proviene del mal uso de facultades buenas en sí, una vez que vean los buenos resultados del sistema.

Para lograr estos resultados, se necesita: 1.º, que las escuelas se rijan por los principios fundamentales del sistema actual de la Nueva Inglaterra; 2.º, que estén al frente de ellas personas de la más elevada capacidad intelectual y moral; y 3.º, que todos los niños de la nación asistan con regularidad a la escuela, desde los cuatro a los diez y seis años, durante diez meses al año.

1. La primera condición ya está satisfecha. El sistema escolar de Massachussetts tiene todas las buenas cualidades del sistema de Nueva Inglaterra; en todas las ciudades, por pequeñas que sean, hay escuelas gratuitas, con maestros elegidos por un comité, compuesto de habitantes de la ciudad y en las que se enseña, como *mínimum*, ortografía, lectura, escritura, gramática inglesa, geografía, aritmética y buenas maneras. Se recomienda especialmente a los maestros, que cuiden de la educación

moral y que no hagan distinciones de sectas entre los alumnos.

2. En cuanto a la segunda, hay que considerar en ella dos puntos, a saber: 1.º, si hay en la sociedad capacidad suficiente para producir el número necesario de maestros; y 2.º, si las ciudades y el Estado pueden atender a los gastos.—Que no hay carencia de dotes naturales, lo prueba, en primer término, dice el autor, el que casi todos los hombres que más se han distinguido en las dos últimas generaciones, como literatos, médicos, legisladores, clérigos, etc., se han dedicado en mayor o menor escala a la enseñanza primaria; y, en segundo, la gran cantidad de gente que se dedica a otras profesiones, que no exigen menos esfuerzo intelectual que la del maestro, tan pronto como obtienen estimación y remuneración suficientes, incluso a la repulsiva profesión de las armas. Pero no se necesita sólo talento natural, sino también un estímulo que le haga desarrollarse; así, las ciudades que han producido más hombres célebres son aquellas en que se ha cuidado más de las escuelas comunes.

En general, y por desgracia, la profesión de maestro no cuenta con muchas simpatías. Lo que decide a los jóvenes de talento a emprender una determinada profesión es la tendencia innata de su espíritu hacia aquel orden de cosas, a la cual viene a veces a contrarrestar el deseo de riquezas, hono-

res, etc., que les obliga a tomar otra dirección. El espíritu tiende naturalmente a seguir más bien una profesión que otra: cuando predomina en él el amor a la belleza, en formas, colores, proporciones, propende al cultivo de las bellas artes y sus afines; cuando el interés por la fisiología, se siente llevado a la medicina; el gusto por las cuestiones y las luchas forenses lo inclinan a la abogacía; la profundidad del sentimiento religioso, al estado sacerdotal. Las cualidades que inclinan a una persona hacia la profesión de compañero y guía de los niños, o sea hacia la profesión de maestro, son las de buen sentido, sentimiento religioso, benevolencia práctica, amor a los muchachos y un temperamento agradable. El buen sentido le muestra que cada año de infancia ejerce un influjo más decisivo en el porvenir del hombre que cada década en una edad posterior. El elemento religioso y benévolo se apoya, instintivamente, en las promesas hechas al que educa a los niños como es debido. La simpatía por éstos da al espíritu un punto de vista con respecto a cuanto aquéllos hacen, que eleva hasta sus juegos a la dignidad de un problema serio, saludando cada uno de sus progresos, como podría apreciar cualquier gran descubrimiento en la ciencia y doliéndose de cada una de sus ligerezas y extravíos tan profundamente como se dolería de la bajeza de un hombre hecho, o de los pecados de toda una nación; y su temperamento jovial le permite ver el arco iris donde los

otros no ven más que nubes. Le deleita ver su propio espíritu reflejado en la luz que le viene del rostro del niño, sin cansarse jamás de su trabajo, en medio de la imagen perpetuamente varia y perpetuamente atractiva de sus alegres grupos.

Pero el que nace con estas cualidades, cuando llega el momento de elegir profesión, se encuentra con que la que él prefiere no está recompensada con consideración en la sociedad, ni con una alta retribución; y, o bien elige otra carrera, o, si se dedica a la enseñanza, es para abandonarla al poco tiempo, quedando sólo aquellos a quienes sus tendencias naturales llevan, a pesar de todo, en esa dirección, y aquellos que, sin preferencia por ningún orden de cosas, consideran la dirección de una escuela como un empleo lo mismo que cualquier otro. La gran mayoría lo elige como ayuda para alguna otra profesión, o, ¡vergüenza da decirlo!, por no caer en el trabajo de obrero. Si se aumentase la retribución de los maestros hasta hacerla llegar a lo que éstos ganarían en otro empleo y se ampliase la duración de las escuelas hasta diez meses anuales, la enseñanza sería una profesión ventajosa y solicitada. Mas, para llevar a cabo esta reforma, se necesita hacer gastos que no sabemos si podría soportar la sociedad. Esta es la segunda cuestión.

Si el 99 por 100 de la gente fuese honrada, trabajadora y sobria, se obtendría un aumento en la producción y una disminución en las pérdidas oca-

slonadas por el vicio y el delito, que superarían a los gastos de la reforma.

El autor demuestra con ejemplos que se gasta mucho más en castigar las faltas y delitos (en policía, jueces, cárceles, etc.) que en el sostenimiento de la educación. La gente, en general, parece ignorar esto, y, lo que es peor, hay algunos que lo utilizan en beneficio propio, aprovechándose del mal de los demás. La gente honrada, por medio de los impuestos, de las deudas, por lo que puedan robarle o por pagar los artículos más caros que su precio, y de mil otras maneras, contribuye a su propia destrucción y no sabe, al parecer, que la moralidad y la cultura que proporciona la educación, suprimiendo los delitos, evitaría todos estos gastos y produciría grandes beneficios al cambiar a los hombres holgazanes y viciosos en trabajadores y honrados. Por otra parte, la gran mayoría de las gentes que ahora se dedican meramente a sostenerse a sí mismos se convertirían en auxiliares de sus semejantes y darían valor y dignidad a su propia vida.

Pero, sea cualquiera la reforma que se haga, no se puede suprimir de una vez lo que cuestan los delitos, sino que hay que esperar a que lo que se gaste en educación supere a lo que cuesten aquéllos. La cuestión es si se podrán sostener ambos gastos.

El autor ha calculado que para el sostenimiento de las escuelas en su tiempo, cada habitante de su país, por término medio, debía contribuir anualmen-

te con $\frac{1}{666}$ de su fortuna. El interés que merece esta cuestión, dice, ¿no es mayor que la relación de 1 a 666? Sin llegar a la solución radical del obispo de Landaff, que, para remediar una crisis de la nación inglesa, proponía que se consagrara a estos fines la mitad de toda la riqueza del Reino, sin privar a nadie de un día de vida, ni de una hora de sueño, ni aun de una comodidad, se podría hacer subir esta proporción hasta $\frac{1}{222}$, y con esto, el resultado sería seguro y no habría que hacer más gastos. Aun considerado mercantilmente, el negocio es bueno. Siempre que el Estado ha tenido necesidad de emprender alguna obra de utilidad pública, ferrocarriles, conducción de aguas, etc., no ha vacilado en gastar sumas considerables; pero, ¿que obra de más utilidad que la reforma de la enseñanza? En cualquier vicio, en cualquier pasión, gasta más el país de lo que costaría la reforma. Sólo en tabaco, se consume una cantidad mayor que el sueldo de todos los maestros primarios de los Estados Unidos.

Si las naciones gastasen en educación lo que destinan a gastos de guerra, pronto acabarían las calamidades de la humanidad. Pero al paso que para lo primero se ha escatimado tanto, los gastos de guerra han producido las enormes deudas que soportan hoy las naciones europeas. En los Estados Unidos, comparando los gastos de guerra y los

de educación, se ve cuánto más favorecidos están aquéllos que éstos; pues, por ejemplo, los alumnos de las academias militares tienen sueldo, y los de las Escuelas Normales, no; lo que cuestan dos soldados es, próximamente, el sueldo de cinco maestras; los sueldos de los oficiales son mucho mayores que los de los maestros mejor retribuidos, etc.

3. Una vez demostrado que la sociedad puede soportar los gastos que ocasionaría la reforma, vamos a pasar a la tercera condición para el éxito de ésta, a saber: la asistencia, durante diez meses al año, de todos los niños, desde los cuatro a los diez y seis.

Desde que llevan registros las escuelas, se ha hecho notar una gran cantidad de faltas de asistencia, que ha producido gran alarma entre los maestros, porque dificultan su trabajo y lo hacen menos provechoso; entre los padres que envían a sus hijos a la escuela, porque es una causa de retraso para éstos; entre los comités de enseñanza, porque disminuye el nivel intelectual del pueblo y porque se pierde de la tercera parte a la mitad de la cantidad destinada a las escuelas, y, finalmente, entre los hombres de buena posición, que no envían sus hijos a la escuela, porque quieren que se emplee bien el dinero que dan en forma de impuestos.—No es de creer que continúe este despilfarro por mucho tiempo, tratándose de un pueblo tan económico y que desea mejorar su nivel intelectual y moral. El reme-

dio para este gran mal tiene que ser muy enérgico, si ha de producir resultado. Vamos, pues, a considerar las objeciones que se pueden hacer a la asistencia obligatoria de los cuatro a los diez y seis años y a demostrar que no son insuperables.

a) La primera de todas es que hay padres que dependen del trabajo de sus hijos y que no pueden prescindir de él. Dentro de esta clase de padres, hay que distinguir dos grupos: los que explotan el trabajo de sus hijos en favor de su holgazanería, y los que, en realidad, lo necesitan. Respecto de los primeros, la objeción no tiene fundamento; por el contrario, si sus hijos asistiesen a la escuela, ellos se verían obligados a trabajar por necesidad y ganarían mucho unos y otros. En cuanto a los segundos, cuyo número hay razones para creer que no es muy grande, raro es el caso en que no pueden procurar la asistencia de sus hijos a la escuela, por lo menos unas horas al día y dos meses sin interrupción al año. Para los que no pueden hacerlo, no habría otra solución que suplir con fondos públicos el trabajo de los niños. Esto no necesitaría ninguna innovación; ya existen leyes sobre el asunto que ordenan la adquisición de los libros necesarios, a costa de los respectivos municipios, para los niños cuyos padres no puedan procurárselos. Ahora, la cuestión es qué grado de pobreza se necesita para obtener la ayuda pública. Las leyes de pobres, de muy reciente origen, no establecen, ni pueden estable-

cer, un tipo de pobreza, sino dos límites que están sujetos a variaciones. En favor de las clases pobres se han hecho muchas reformas, que han dado tan buenos resultados económicos como filantrópicos. Aunque el aspecto económico no es de ningún modo el lado más importante de la cuestión, el autor emplea argumentos de esta clase, porque hay muchas gentes para quienes son los más persuasivos. Ahora bien: la cuestión esencial es saber qué grado de pobreza se necesita para que el Estado pueda intervenir, con objeto de favorecer la educación de los niños. En opinión del autor, la persona verdaderamente pobre, en este sentido, es la que no puede prescindir de sus hijos, ni equiparlos para asistir a la escuela, durante el período ya indicado; y la acción, ya del Estado, ya del Municipio, en estos casos, resultaría, no sólo benéfica, sino provechosa, por lo que ya se ha dicho. En resumen, se puede afirmar que estos casos son relativamente pocos y que el Estado no debería regatear los medios de desarrollar las facultades intelectuales y morales de sus hijos.

b) Pero aun cuando se remediasen estos males y los niños asistiesen con regularidad a la escuela, queda por resolver la cuestión de si el país puede prescindir del trabajo de estos niños. Aunque no hay estadísticas de este trabajo (el autor se refiere a su época—ya las hay), es tan considerable el número de muchachos obreros, que si se suprimiesen

de pronto, se sentiría su falta: según el testimonio de un hombre inteligente que se ha dedicado a negocios industriales muchos años, el 11 por 100, próximamente, de los obreros son menores de diez y seis años y su trabajo no es, en realidad, ventajoso para el patrono; debiéndose, generalmente, a motivos benéficos el tener obreros de esta edad. Para ver la posibilidad de sustituir el trabajo de estos niños por otro, hay que tener en cuenta que los padres que explotan a sus hijos para permanecer ociosos se verían obligados a ejecutar el mismo trabajo que sus hijos hacían, u otro equivalente; que los industriales podrían emplear, con gastos poco mayores, personas de más de diez y seis años, y, finalmente, que los niños que hubiesen gozado de los beneficios de la educación saldrían de la escuela con una mayor capacidad física, moral e intelectual, que compensaría con creces el tiempo que habían estado ausentes del trabajo, pues los industriales los emplearían con mejor retribución: porque la práctica ha demostrado cuánto más produce el trabajo del obrero ilustrado que el del obrero ignorante. Lo que se dice respecto de los niños empleados en industrias se puede decir de todos los demás, sea cualquiera el trabajo en que se ocupen. Por lo tanto, queda demostrado que no disminuirían los recursos industriales de la nación.

Además, hay que hacer una observación, respecto de los industriales que emplean a los niños

en sus fábricas: la de que ellos utilizan los servicios de niños que no son hijos suyos, y que esto, aunque parezca legal, no lo es, desde el momento en que se priva al niño de los beneficios de la educación, y al país, de un ciudadano ilustrado.

A todo esto se puede objetar que, aun cuando la escuela ejerza un influjo bueno sobre el niño, de nada vale, si éste cae en manos de unos padres que le llevan por mal camino. Pero, ¿es que el Estado no tiene medios de castigarlos? ¿Es que hay quien discuta si se puede separar a un hijo de sus padres, cuando éstos lo llevan a la perversión moral? El Estado, que puede mandar detener y juzgar a un hombre a cualquier hora y solamente por una sospecha, ¿no ha de poder impedir que un niño vaya a aumentar el número de los ignorantes y malhechores? En la legislación de nuestro país, ya desde 1642, hay muchos precedentes en favor de la educación obligatoria, en los que hasta se han utilizado medidas coactivas. En la legislación actual, sin embargo, se han suavizado mucho esas disposiciones, aunque todavía quedan algunas, referentes al trabajo de los niños, en las que se determina el grado de instrucción y la edad que deben tener, y la clase de trabajo a que pueden dedicarse.

Una vez tratados los tres puntos esenciales del objeto que nos ocupa, vamos a hacer un breve resumen de ellos. La reforma que proponemos no cambiará muchas cosas que en el sistema actual han

llegado a cierta perfección, como el derecho de todos los niños a asistir a la escuela, el plan de estudios que deben seguir, las disposiciones acerca de la enseñanza moral, etc.; pero, en otras, introducirá mejoras progresivas. Se aumentará la remuneración de los maestros y se ampliará hasta diez meses la duración del curso escolar, que ahora es de ocho, por término medio, aumentando los créditos para ambos objetos; la asistencia será obligatoria de los cuatro a los diez y seis años, salvo en los casos en que los padres quieran educar a sus hijos en su casa o en una escuela particular, pero de modo que ningún niño quede sin educación.

Ya hemos visto: 1.º, que hay medios para emprender la reforma; 2.º, que el Estado puede soportar los gastos que ocasionaría; 3.º, que hay suficiente capacidad intelectual y moral en la sociedad para producir buenos maestros, y 4.º, que el Gobierno tiene medios de hacer obligatoria la asistencia a la escuela.

Este es el resumen de las opiniones de las importantes personalidades a quienes se ha consultado. Pero no hay que ocultar que la educación universal es una parte esencial del plan que aquí se ha propuesto, sin la cual nunca llegaría éste a su realización perfecta; un solo niño que quede sin educación basta para contagiar a los demás. El autor cree que el Parlamento podría emprender una serie de medidas, por las cuales se iría estableciendo

progresivamente la reforma y se reduciría al mínimo el número de padres que hay que tratar con rigor para que sus hijos asistan a la escuela, y termina insistiendo sobre los resultados que produciría la reforma, como medio de ayudarse entre sí los hombres y preparar a las generaciones venideras para que resulten provechosas al mundo.

2. *Relación entre la criminalidad y la educación*, por E. D. Mansfield.—En este artículo, que está tomado del *Report* de 1872, se trata de demostrar, por medio de estadísticas, el influjo que ejerce la educación en la disminución del crimen. Las estadísticas que presenta comprenden las siguientes naciones: Francia, Inglaterra e Irlanda, Bélgica, Suiza, Italia, Holanda y los Estados Unidos; con la proporción del analfabetismo entre las personas procesadas y las condenadas y entre los delincuentes jóvenes, el tanto por ciento de los que poseen una educación inferior, mediana y buena y, en las de los Estados Unidos, especializando si se trata de personas blancas o de color, de naturales del país o de extranjeros, terminando con la relación entre los criminales analfabetos y la población analfabeta.

3. *El fracaso de la escuela pública*, por R. Grant White (de la *North American Review*, de diciembre de 1880).—El autor comienza negando que la educación por sí sola produzca efecto moral, elevando y purificando al hombre, y expone lo mu-

cho que se ha gastado en el sistema de escuelas públicas y los malos resultados que ha dado, según el testimonio de personas respetables. Desde el punto de vista del objeto de la escuela, resulta que se han levantado impuestos para dar educación a los niños y aumentar el nivel intelectual del pueblo, como medio de lograr el bienestar de la nación. Pero es un error que el conocimiento, por sí solo, pueda surtir efecto moral: de que el vicio acompaña generalmente a la ignorancia, se ha pretendido deducir que es consecuencia de ésta, cuando la causa de que vayan juntos es la pobreza. Si la ignorancia fuese causa del vicio y el sistema de escuelas públicas respondiese a su objeto, se notaría ahora un gran progreso intelectual y moral del país; pero precisamente ocurre todo lo contrario, y las estadísticas muestran que las comarcas en que más ha influido dicho sistema son aquellas en que el vicio y el crimen están en mayor proporción. Esto hace ver dos cosas: 1.^o, que el vicio no proviene de la ignorancia, y 2.^o, que el influjo moral del sistema es nulo, y, por tanto, que hay que sustituir éste por otro. El que propone el autor es el siguiente: Que la educación primaria a expensas del público no comprenda más que lectura, escritura y las reglas de la aritmética, dejando a los padres el cuidado de ampliar esta educación (ampliación que se daría gratuitamente a los hijos de personas verdaderamente pobres), estableciendo una esmerada ense-

ñanza superior para los alumnos aventajados y creando granjas y talleres públicos.

4. *Contestación a R. Grant White* (Memoria leída por B. F. Tweed en la Asociación de maestros de Massachussetts, 1890).—Dos puntos principales comprende el artículo de Mr. White: el fracaso del sistema, como medio de difundir conocimientos útiles, y la demostración de que la ignorancia no es la madre del vicio. Mas para apoyar esta última proposición, destruye la primera: pues siendo cierto que la escuela pública no procura ningún conocimiento, también lo será que el mayor número de ignorantes reside en los Estados en que ha adquirido más desarrollo el sistema; y a la inversa, la primera proposición destruye a la segunda. Empleando los mismos testimonios que Mr. White, demuestra el autor que el sistema ha producido resultados intelectuales satisfactorios y dice que hay que tener en cuenta la capacidad natural del alumno, el tiempo que ha estado en la escuela y la regularidad de la asistencia, y que Mr. White utiliza los casos más desfavorables en sus argumentos.—En cuanto al influjo moral de la escuela pública y a la proporción del crimen en relación con él, prueba de igual modo Mr. Tweed que no hay posibilidad de comparar dicho proporción en los diferentes Estados, por falta de estadísticas y por la distinta manera de considerar las faltas y crímenes en cada uno de ellos.

5. *La educación obligatoria, en relación con la delincuencia y la moral social*, por W. T. Harris. (Discurso en la 12.^a Conferencia anual de beneficencia y corrección, Washington, 1885).-- De las estadísticas referentes a las prisiones se deduce que la educación, por leve que sea, influye en la disminución del delito. Ahora consideremos estos dos conceptos: educación y delito. Este se define como un ataque a las leyes del Estado, y, por lo tanto, a la sociedad y a sus individuos. Según esto, el mejor preservativo contra él es poner al niño en relación con sus semejantes y enseñarle a respetarlos. De aquí se deduce que la sociedad sólo es posible donde hay educación, en el sentido amplio de la palabra. En la educación entran cuatro factores principales: la familia, la profesión, el Estado y la Iglesia, y la educación que se da en la escuela no es más que un auxiliar, pero muy importante, puesto al servicio de estos factores. La educación es un hábito, una segunda naturaleza espiritual (a diferencia de la puramente animal), que se crea en el hombre para que, reuniéndose con los demás, pueda formar una unidad social; por lo tanto, el crimen es una reacción en contra de la educación, porque ataca los fundamentos de la vida social.

Ahora veamos el lugar que ocupa la escuela en la educación y su relación con el desarrollo del crimen. Las llamadas «escuelas comunes», a las cuales va el niño a los cinco o seis años, se proponen

ante todo, la disciplina, es decir, una serie de reglas de conducta que son necesarias para el buen orden de la escuela, y que, constituyendo una educación mecánica de la voluntad en el dominio de sí mismo, sirven de base para los deberes morales superiores. La buena disciplina convierte la restricción puramente exterior y material en obediencia voluntaria, y ésta, en hábito inconscio, en una segunda naturaleza: donde, al máximo de regularidad, puntualidad, silencio y aplicación, acompaña un mínimo de esfuerzo consciente, aunque sobre la base de una convicción en favor de la necesidad de esta conducta, convicción que se revela explícitamente a la menor infracción. Este hábito, formado en la escuela, lo lleva de aquí el niño a su vida ulterior, y es inútil insistir sobre su eficacia preventiva respecto del delito. La instrucción en la escuela es, en primer lugar, por las principales materias de que consta (lectura, escritura y aritmética), un medio de poner al niño en comunicación con sus semejantes. El influjo moral de la lectura es muy grande. Mediante ella, se entera el individuo de todo lo que ocurre a su alrededor y de la historia del espíritu y trabajo humano, y comprende las ventajas de la vida social. Un simple folletín nos da la experiencia de ésta, y hasta nos enseña las buenas maneras, que no es cosa indiferente para ella. Además, en la escuela común, se enseña la geografía, que da a conocer las diversas partes del mun-

do, sus habitantes, productos y costumbres (1.200 millones de seres humanos, con su vida diaria); la historia, mediante la cual se despierta el patriotismo, enterándose de la vida de todas las naciones en relación con la de la propia, y la gramática, ciencia del lenguaje, que es el medio de comunicarse los hombres entre sí, tendiendo todas tres al mismo fin de poner al individuo en condiciones de relacionarse con los demás para formar la sociedad.

Por esto, la mejora de las escuelas influirá en la disminución de la criminalidad, haciéndose más eficaz su objeto, si se obliga a asistir a ellas a todos los niños de la nación, se prohíbe que, de diez años abajo, se les emplee en algo que impida su asistencia a la escuela y se dispone que, de diez a catorce, tengan, por lo menos, cinco meses de escuela cada dos años. Para aquellos niños cuyos padres descuiden la parte de educación encomendada a la familia, están los Jardines de la Infancia, cuyos buenos resultados ya se han experimentado. También tiene importancia la educación industrial, que debe ser gratuita e introducirse en todas las ciudades, aunque procurando evitar un exceso de obreros perjudicial. En cambio, las industrias artísticas presentan muchas ventajas, por la falta de gente que se dedique a ellas y por lo inagotable de su objeto.—Al hablar de la delincuencia, no estará de más señalar un factor importante que contribuye a

su aumento: la gran cantidad de gente desocupada que se reúne en las ciudades, debido al invento de máquinas que ahorran obreros. Esta gente desocupada propaga el vicio y el crimen en las ciudades.

6. *La escuela pública en relación con el delito y el vicio*, por B. Reece (de un artículo publicado en la *Popular Science Monthly*, de enero de 1890) —En vista del aumento de criminales, demostrado por las estadísticas, el autor deduce que las escuelas públicas no han influido para nada en su disminución. Para hacer ver que, en medio de la mayor ignorancia, se puede desarrollar un elevado espíritu de orden y de justicia, aduce el ejemplo de varios pueblos salvajes, en que, según el testimonio de distintos exploradores, reinan los sentimientos de honradez, castidad, piedad y hospitalidad y, por el contrario, cita la opinión de muchos, para quienes la instrucción corrompe al negro, en vez de mejorarlo, así como la inmoralidad del Imperio romano, al tiempo de su caída, cuando mayor era la instrucción general. Por último, según su interpretación de las estadísticas, de los tres grupos principales en que se puede dividir la población de los Estados Unidos: los blancos nacidos en el país, que forman la clase más culta; los negros, que son el extremo contrario, y los emigrantes extranjeros, que se hallan, por lo general, en el grado medio, el primero comete menos delitos contra la paz pública, pero más contra la moral

que los restantes; el segundo ofrece una proporción enteramente inversa, y el tercero ocupa un situación intermedia también.

7. *¿Aumenta el crimen en Massachussetts?*, por D. C. Torrey (de la Revista *Lend a Hand*, enero de 1890).—Del examen de diferentes estadísticas, el autor hace las siguientes conclusiones: aumenta el número de causas criminales en aquel Estado; disminuyen rápidamente los delitos más graves (contra las personas y las propiedades), y todos los demás, tomados en conjunto, excepto la intemperancia; los procesos por intemperancia no indican necesariamente un aumento de ésta, pues pueden depender de los cambios de la ley y de los de la opinión pública, de modo que, en general, se puede asegurar que no hay un aumento de la delincuencia que amenace el orden social, ni, por tanto, que la civilización decaiga en Massachussetts, a pesar de los esfuerzos que se hacen por la educación, la religión y la filantropía.

8. *Educación y criminalidad*, por el Reverendo A. W. Gould (de la *Popular Science Monthly*, de junio de 1890).—Este artículo es contestación al de Mr. Reece, y en él dice el autor que las estadísticas aducidas como pruebas por aquél sólo demuestran que hay un aumento en el crimen y en la educación, pero no que aquél sea consecuencia de ésta. Por el contrario, en los Estados en que es mayor el analfabetismo es donde ha aumentado más el

delito. Este aumento hay que buscarlo en otras causas. En opinión del autor, las tres principales son: 1.^a, el constante ensanche de las fronteras, por la incorporación de territorios, donde es difícil, durante cierto tiempo, aplicar las leyes; 2.^a, la abolición de la esclavitud en el Sur, pues el Estado tiene ahora que castigar las faltas de los antiguos esclavos, cosa que hacían antes sus dueños, y 3.^a, la elevación gradual del ideal humano, que hace que se consideren ahora como faltas algunos actos que antes no lo eran, por ejemplo, la embriaguez, que forma hoy $\frac{1}{10}$ de la delincuencia. Por tanto, no hay que temer que el desarrollo de la educación produzca el del crimen. Al contrario, lo que se necesita es más educación y mejor, no una educación que enseñe meramente a leer y a escribir, sino otra que procure el dominio de sí mismo y un tipo más elevado de vida. Mr. Reece decía que en la Carolina del Sur coincide el máximo de analfabetos con el mínimo de criminales, pero olvida añadir que de éstos, $\frac{11}{12}$ son negros, y, por tanto, pertenecientes a la clase en que precisamente se da ese máximo de analfabetos.

9. *La estadística escolar y la moral*, por W. T. Harris (de un trabajo leído en la Asociación de educación nacional en 1893).—La moral comprende muchas virtudes, algunas de las cuales entran en el terreno religioso. Por esto pretenden los teólogos que la educación religiosa, en su más am-

plio sentido, es la base de la civilización. Sin embargo, esto no quiere decir que sea exclusivamente religiosa la educación de la escuela. Es una cosa reconocida por todos que una nación no puede existir sin religión, aunque sí sin escuelas; pero respecto de la intervención de aquélla en éstas, hay dos opiniones: una, que cree que la instrucción laica tiene que ser forzosamente antirreligiosa, y tiende al vicio y al crimen; y otra, que piensa que precisamente fortifica la religión y ejerce un influjo preventivo sobre ambos. Los partidarios de la primera teoría han citado estadísticas, por las cuales han demostrado que la mayoría de los criminales saben leer y escribir. Este hecho hacía dudar del influjo moral de la escuela, hasta que se planteó la cuestión de la siguiente forma: ¿qué proporción de criminales dan los analfabetos y cuál los que saben leer y escribir? Entonces se vió que la primera era mucho mayor que la segunda. También hay que tener en cuenta otros factores: el número de criminales que no saben más que leer y escribir y carecen absolutamente de otra educación, el carácter de sus padres, la época en que abandonaron su casa, su estado de salud, etc.

Respecto del influjo preventivo de la escuela sobre el delito, toda escuela enseña a conducirse bien, o sea a respetar a los demás, a ser exactos, a dominarnos y esforzarnos para comprender el pensa-

miento de los hombres ilustrados, o a lo menos, retener sus palabras: lo cual desarrolla la inhibición de los impulsos y pasiones naturales, da una mayor elevación de miras y hasta purifica los deseos personales y egoístas. Se puede dudar de la eficacia de las *lecciones* de moral; pero no de que la *disciplina* moral produzca buenos hábitos. A los contrarios al sistema de escuelas laicas, que dicen que éstas han llenado las cárceles de criminales educados, sus defensores contestan, en cambio, que la mayor parte de los criminales han recibido educación religiosa; pero tienen tan poca razón como aquéllos: pues considerando las estadísticas cualitativamente, se ve que, en relación, da mayor contingente la clase que carece de educación religiosa.

El autor recuerda los artículos escritos en pro y en contra del influjo preservativo de la escuela; y deduce de ellos que, en realidad, lo que va aumentando son los delitos relativamente leves, como la embriaguez, mientras que disminuyen los ataques a las personas y a las propiedades; y termina citando el hecho de que los Estados en que el promedio de duración del período escolar es mayor tienen menor proporción en delitos, y mayor en ahorro y en producción industrial. Dos grados hay, concluye, en la educación racional de la conciencia política, con respecto al delito: en el primero, se contenta con la represión de éste, y en el segundo, ataca sus causas, previniéndolas. La escuela, bien entendida, es

una de las fuerzas más importantes para producir condiciones morales favorables.

10. *La odiosa educación*, por Rebeca Harding Davis (de un artículo publicado en la *North American Review*, en mayo de 1899). El origen de la escuela pública está en el deseo de los americanos de educar, por un lado, a los inmigrantes europeos, y de otra parte, a los indios y negros de América, cuya ignorancia consideraban aquéllos como un peligro. Hay dos hechos que, según Mrs. Davis, prueban el fracaso de la escuela pública: 1.º, que las estadísticas penales del Estado de Pensilvania hacen ver que la mayor parte de los delinquentes presos en las cárceles de dicho Estado saben leer y escribir y demuestran cierta educación intelectual, y 2.º, que tres años después de inaugurarse las escuelas gratuitas en Londres, aumentó el número de delinquentes jóvenes y el de los delitos que exigían algún talento, mientras que había una disminución en el de los delitos comunes. ¿Quiere decir que la educación favorezca *siempre* la delincuencia? No; lo que quiere decir es que la favorece, una vez adquirida la inclinación al delito. Donde no hay apenas instrucción, como en algunas regiones de los Estados Unidos, es donde existe más moralidad. El problema, pues, parece ser si la educación favorecería o perjudicaría a estas comarcas. A los negros, inmediatamente después de la abolición de la esclavitud, se les dió una educación demasiado superior y

luego se les negó capacidad suficiente para aprovecharla. Esto tampoco demuestra que el exceso de educación sea perjudicial, sino que hay que proporcionarla en relación con las diversas capacidades de los alumnos, y no a todos por igual. Se ha dado demasiada importancia al conocimiento adquirido en los libros y muy poca a la educación moral. La educación que pueda aprovecharnos es un beneficio, pero la que no podamos utilizar es un mal.

11. *Interpretación errónea de las estadísticas penales* (de un artículo publicado en el *Eagle*, de Brooklyn, del 8 de octubre de 1899). El anterior artículo produjo muchos comentarios y críticas. Para conocer la opinión del Comisario de educación, un redactor del periódico *Eagle* celebró una entrevista con él, en la cual Mr. Harris manifestó lo siguiente:

1.º Examinando las estadísticas, se viene a parar a la conclusión de que la escuela ejerce un influjo preventivo sobre la delincuencia. El hecho de que aparezcan más delitos en las comarcas en que hay mayor número de escuelas depende de que allí tienen una idea más elevada de lo que debe ser la conducta pública y consideran como delitos actos que en otras partes no lo son. Así y todo, el total de los analfabetos de los Estados Unidos produce ocho veces más delincuentes que los que saben leer y escribir.

2.º En cuanto al efecto moral de las escuelas de

Londres, no podía ser tan inmediato que se notase a los tres años de su establecimiento; pero a los diez, había disminuído considerablemente la delincuencia, y a los veinte se ha reducido a la mitad. Esto se debe a que en casi todas las escuelas de Inglaterra se concede más atención a la buena conducta (regularidad, puntualidad, silencio y aplicación) que a la instrucción intelectual, de lo cual resulta que se favorece el dominio de sí mismo en los alumnos, de la mejor manera posible.

3.º Como la disciplina de la escuela obliga al alumno a pensar constantemente en el ideal de la buena conducta, se produce en él un hábito en este sentido que aquél conserva en su vida ulterior, reaccionando contra los malos instintos. Demuestra esto plenamente la disminución de la criminalidad que se ve en las estadísticas.

4.º Se ha dicho que la educación destruye el gusto por el trabajo manual. No es así: en ninguna parte hay una juventud tan deseosa de ganarse la vida como en los Estados Unidos. Lo que sí ocurre es que las personas educadas que quieren ahorrarse trabajo mecánico utilizan las máquinas; pero en la cantidad y en la calidad de trabajo que ejecutan sobrepujan a los obreros analfabetos. El Estado de Massachusetts, en que el promedio de duración del período escolar es el mayor de los Estados Unidos, es también el que más produce en industria, comercio y agricultura. Se ha dicho igualmente que aumen-

ta el número de solteras entre las mujeres educadas; no tiene nada de chocante que una mujer de esta clase, que puede bastarse a sí misma, tenga ciertas exigencias para encontrar un marido que le convenga.

12. *Influjo de las escuelas en Francia.*—Este artículo es un fragmento de una carta del Comisario de Educación al profesor E. C. Branson, en la cual afirma, después de examinar varias estadísticas, que, desde que las escuelas produjeron una disminución del analfabetismo, se ha notado también una disminución en los crímenes contra las personas y las propiedades, y si ha habido algún aumento, ha sido en los delitos leves.

Este capítulo termina con diferentes estadísticas de analfabetismo y delincuencia en los Estados Unidos, tomadas del censo de 1890.

La educación en el Canadá.—Los hechos históricos y estadísticos que se refieren en el capítulo XXIX son los siguientes:

El derecho de legislar sobre educación fué concedido a los Gobiernos del Dominio, por la ley de 1867 para la América británica del Norte. Se dejó así a cada colonia que decidiese por sí misma la cuestión de la enseñanza religiosa. La inspección de las escuelas está ahora dividida entre las autoridades centrales y las locales; pero no por igual, pues en algunas provincias (en Ontario, por ejemplo) predomina la autoridad central, mientras que

en otras, la autoridad local tiene independencia de acción. Las escuelas elementales son laicas en todas las provincias, excepto en Ontario y Quebec. En Ontario hay disposiciones para establecer escuelas separadas de protestantes y de católicos, si se desea; pero han servido de poco, pues la gran mayoría de los niños (más del 91 por 100) asisten a las escuelas públicas neutrales. Por el contrario, en Quebec, las escuelas son confesionales y hay disposiciones para separar la dirección de las católicas y de las protestantes. En 1896-97, las primeras tenían más del 86,6 por 100 de todos los niños de las escuelas primarias. En los territorios del noroeste también están separadas las escuelas. La división de las ciudades en distritos escolares, con comisarios elegidos por los mismos contribuyentes, así como la obligación de los maestros de poseer títulos oficiales, facilitan la administración de las escuelas.—La subvención oficial de dichas escuelas, en Ontario, fué, en 1897, de 366.538 duros, y los ingresos locales, de 4.621.617 duros; en Quebec, de 170.000 y 1.425.986, respectivamente; en Nueva Brunswick, de 163.022 y 320.807, y en Nueva Escocia, de 182.500, con un fondo especial de 7.670 para las escuelas pobres. En las restantes provincias, las escuelas se sostienen también por subvenciones provinciales e impuestos locales. Los gastos totales del Dominio fueron de 8.625.149 duros. Los gastos por individuo matriculado varían

desde 101,05 pesetas, en Manitoba, hasta 37,30, en la Isla del Príncipe Eduardo.—La educación superior, representada por las Universidades, colegios y academias, está en situación floreciente. Al lado de las Universidades de fundación antigua (que datan de 1790, 1800 y 1821), famosas por la reputación científica de algunos de sus profesores y por los méritos y el talento de sus graduados, hay siete Universidades creadas hacia la mitad del siglo. Hay también 15 colegios, otros 16 llamados clásicos, en Quebec, y que son una combinación de escuela y colegio, siete colegios de señoritas, una academia y cuatro colegios agrícolas. Todos éstos son instituciones públicas; además, hay 24 escuelas especiales privadas, sin facultad de conceder grados. Cada día inspira mayor interés la educación en el Canadá, como se puede ver en las discusiones sobre «La uniformidad en la enseñanza», «La extensión de la educación técnica», «La escasez de maestros» y otras cuestiones de naturaleza práctica, que van incorporadas a este capítulo, el cual termina con una historia de la educación en el Alto Canadá.

William Preston Johnston.—Los eminentes servicios prestados a la educación en los Estados del Sur (en Nueva Orleans) por este presidente, ya fallecido, de la Universidad de Tulane, merecen una revista general de su obra y de los resultados que consiguió. Esto es lo que se ha propuesto el doctor A. D. Mayo en el capítulo XXX. El tacto, el sano

juicio del presidente Johnston y su clara apreciación de los resortes que había de usar, aumentados por su saliente personalidad, le permitieron llevar a cabo, tanto en la educación superior como en el sistema de las escuelas públicas, reformas que, en el curso ordinario de los acontecimientos, habrían necesitado un lento proceso de desarrollo.

Informe sobre Alaska.—En los capítulos XXXI y XXXII, el Rev. Sheldon Jackson presenta una historia de la acción de la Comisaría federal de educación en Alaska, durante este año, y una relación detallada de los experimentos para aclimatar el reno y para enseñar a los indígenas el pastoreo y la carretería. Los recientes descubrimientos de oro en el NO. de Alaska han acrecentado la necesidad de conductores y dado lugar a una demanda tan grande de alimentos, que quizá no fuesen demasiado 1.000 rebaños para satisfacerla.

Informes consulares.—Este capítulo (XXXIII) es de contenido más variado que en los años anteriores, aunque las diversas secciones son más breves. Comprenden las siguientes: la educación comercial en Amberes; el estudio del comercio en Francia; la academia de exportación de Viena; el estudio de las enfermedades tropicales en la Gran Bretaña; la educación de los cónsules alemanes; la estadística de la educación en Rusia; el tratamiento médico gratuito de los niños pobres de las escuelas alemanas; la escuela de bordados de Plauen

(Alemania); las escuelas alemanas en los países extranjeros; las escuelas industriales de Sajonia; las instituciones de enseñanza en Rusia; las reproducciones de las obras maestras de arte en América; las escuelas de economía doméstica en Lieja; la enseñanza manual en Alemania; las asociaciones de mutualidad entre los niños de las escuelas francesas; las sociedades de auxilio a los obreros, en Francia; la biblioteca de música de Ginebra; las escuelas coloniales de Francia y Bélgica; la escuela de Fabricación de armas de fuego, de Lieja; la escuela de ebanistería de Magdeburgo; la Universidad comercial de Hamburgo.

Las Universidades extranjeras.—En el capítulo XXXIV se inserta la lista usual de Universidades y otros centros de educación extranjeros, que muestra el aumento de estas instituciones y la asistencia cada vez mayor a ellas.

Sistemas de escuelas urbanas (1).—Con respecto a esta cuestión, en el año pasado se ha señalado una reacción contra algunas ideas y métodos que han estado en boga años atrás. La que se ha llamado «nueva educación» ha estado sujeta a más críticas y censuras que en ningún otro año. Desde el principio, los «nuevos métodos» han sido atacados constante y fuertemente por una gran parte de los que se dedican a la enseñanza; pero la mayoría

(1) *City school systems.*

del público ha permanecido en una actitud de indiferencia. Sin embargo, durante el año pasado, es digno de notarse el hecho de que las críticas y las protestas no han salido, principalmente, de los hombres dedicados a la enseñanza, sino de la Prensa y de los patronos de las escuelas. También ha habido mucha oposición—más marcada este año que de costumbre— a extender los llamados «maestros especiales». Una ciudad, Milwaukee, ha suprimido por completo esta inspección; otras han disminuído grandemente el número de especialistas; y en otras, las recomendaciones de los Superintendentes en el mismo sentido producirán, sin duda, mayor reducción todavía en plazo breve. Naturalmente, la cuestión de economía ha tenido parte en este movimiento; pero apenas habría ejercido influjo, en ese tiempo de situación y esperanzas financieras mejores, si no fuese por la creencia de que, con la mejor preparación que se exige ahora a los maestros, los especialistas son de mucha menos necesidad que antes.—Un fenómeno notable, puesto de relieve por las estadísticas de 1898-99, es el de haber faltado el aumento anual de costumbre en la matrícula y asistencia escolares. Algunas ciudades muestran una disminución actual, y en casi todas las demás, el aumento está muy por bajo del tipo usual. Las escuelas privadas se han elevado a un aumento relativamente superior al de las escuelas públicas; pero no lo suficiente para llegar a las proporciones

ordinarias en el total. No es fácil de hallar la razón de esta disminución relativa. Algunos Superintendentes han supuesto causas que les parecían propias para sus respectivas ciudades; pero que no eran bastantes para explicarla en la totalidad del país. Hablan generalmente de las enfermedades contagiosas, la vacunación y otros incidentes semejantes de la vida del niño, que, a la larga, se pueden reputar constantes de uno a otro año. Si se considerase sólo la matrícula total, parecería razonable suponer que el renacimiento de tiempos prósperos ha aumentado las ocasiones de emplear a los niños y ha causado el retraimiento de muchos de ellos. Esto había, sin duda, que esperarlo y es lo que probablemente ha ocurrido en muchos casos; pero si ésta fuese la causa de la disminución general del aumento acostumbrado en la asistencia escolar, las escuelas superiores habrían sufrido su efecto con mayor energía, pues los niños de más edad son los primeros que faltan en estas circunstancias. Ahora bien: en casi todos los casos, las escuelas superiores han aumentado en mayor proporción que las elementales; hecho que parece rechazar aquella explicación. La única suposición justificada por pruebas, y que se extiende a todos los casos, es la de que ha habido una detención temporal en el desarrollo de las mismas ciudades. Si se considera el movimiento de la población durante los últimos cien

años, parecerá ésta una opinión exagerada; pero hay motivos para creer que está bien fundamentada. Los censos escolares vigentes sólo muestran un pequeño aumento en general; y, en varios casos, las pruebas suministradas por los anuarios de las ciudades tienden a la misma conclusión.

Educación superior. - Las estadísticas ordinarias referentes a esta educación van incluidas en el capítulo XXXVII. De su examen se deduce que hubo 103.251 alumnos matriculados en los departamentos de estudiantes sin graduar (*undergraduates*) y graduados en las Universidades y colegios, lo cual significa un aumento de 2 193 sobre el número del año anterior. En todo el año, obtuvieron el grado de Doctor en Filosofía 336 personas, 11 de las cuales lo recibieron *ad honorem*. En vista del gran interés que hay ahora en el trabajo propio de los graduados, se han reunido y presentado en este capítulo los requisitos que exigen para el doctorado en Filosofía 72 instituciones. -- Los donativos a las instituciones de educación superior fueron extraordinarios: 21.925.436 duros. De éstos, la Universidad de Leland Stanford Junior recibió 11.000.000, y 1.544.330 la de Harvard. Los rendimientos anuales llegaron a 27.739.154 duros, de los cuales 10.924.415 fueron producto de la enseñanza y otros derechos pagados por los estudiantes, y el resto lo constituyeron donativos, subvenciones del Estado

y del Municipio y otros ingresos de diversas procedencias (1).

La Universidad de Chicago ha establecido un nuevo grado, el de «asociado», que se concede a los alumnos que han terminado sus estudios en los colegios de jóvenes, que comprenden el trabajo efectuado ordinariamente en los tres primeros años. En otro capítulo se dan al por menor las razones de la creación de este grado, expuestas por el Presidente Harper. — En los últimos veinticinco años, el número de estudiantes, por millón de habitantes, que han recibido educación superior ha crecido desde 500 a 1.215. A su vez, el número de mujeres estudiantes ha aumentado de 112 a 325, por cada millón de habitantes, en los últimos doce años. Durante el mismo tiempo, el nivel de la educación superior se ha elevado por el aumento de un año casi de trabajo que hoy se exige para el ingreso en la Universidad. Los cursos de los colegios y Universidades americanos superan próximamente en un año o un año y un trimestre a lo que se exige en el colegio o liceo francés y en el gimnasio alemán. Si se redujese al tipo de Europa la cifra de la matrícula de los colegios y Universidades americanos, habría que restar un 30 por 100, poco más o menos, del núme-

(1) La *Revue* (antigua *Revue des Revues*) de París, de 15 de mayo de 1901 (pág. 358), hace subir el número de donativos a 126, y su importe a 55.451.552 duros (unos 300 millones de pesetas).

ro de los alumnos de enseñanza superior. Por tanto, parecería que, descontando las mujeres, el aumento de los estudiantes es muy grande: de más de un 50 por 100.

He aquí las cifras de las mujeres que, en los últimos doce años, han estudiado en los colegios, por cada millón de habitantes:

1887-88.....	112
1888-89.....	129
1889-90.....	163
1890-91.....	185
1891-92.....	202
1892-93.....	223
1893-94.....	256
1894-95.....	263
1895-96.....	295
1896-97.....	291
1897-98.....	308
1898-99.....	323

Educación profesional (1) (capítulo XXXVIII).

En las 163 escuelas de Teología, hay 8.261 estudiantes matriculados; en las 96 de Derecho, 11.874; en las 151 de Medicina, 23.778. Hay 50 escuelas de Dentistas, con 7.354 estudiantes, y 51 de Farmacia,

(1) Recuérdese que este término incluye muchas de nuestras carreras de Facultad y excluye los estudios de la Facultad de Filosofía (en el sentido alemán de esta palabra, es decir, Letras y Ciencias).

con 3.551. En la década de 1889 a 1899, los estudiantes de Teología aumentaron sólo en un 80 por 100, mientras que los de Derecho aumentaron en un 204. Las alumnas enfermeras son ahora 10.018, en 393 escuelas, casi todas las cuales tienen dos años de estudios

Colegios que han obtenido concesiones de tierras (1).—En el capítulo XXXIX, se presentan las estadísticas de costumbre, suministradas por los Presidentes de los diferentes colegios, Universidades y otras instituciones especialmente dedicadas a la agricultura y la mecánica, y subvencionadas por las leyes de 2 de julio de 1862 y de 30 de agosto de 1890. Van acompañadas de extractos de los informes de dichos Presidentes, sobre los cambios y mejoras realizadas durante el año. En vista del creciente interés que se muestra por los trabajos prácticos de lechería, se da en este capítulo un bosquejo de su plan de estudios en algunos colegios, así como una descripción del material necesario para su enseñanza.

Escuelas Normales.—La cantidad de personas que se dedican a la enseñanza en los Estados Unidos, desde el Jardín de la Infancia hasta la Universidad, pasa de 485.000. Durante el año escolar que terminó en junio de 1899, había 93 687 estudiantes que, en instituciones de diversos grados, se prepa-

(1) *Land-grant Colleges*.

rabán para ingresar en este vasto ejército. De ellos, 44.808 asistían a las 166 Escuelas Normales públicas que corresponden con la Comisaría de Educación. En 165 Escuelas Normales privadas, había 23.572 alumnos; en 235 Colegios y Universidades, 9.491 seguían cursos destinados a los maestros; en 544 Escuelas Superiores públicas, 8.930, y en 378 Escuelas Superiores y Academias privadas, 6.886 seguían los mismos cursos. Dividiéndolos, respecto de la intervención oficial, en 739 instituciones públicas, había 56.279 estudiantes normales, y en 749 escuelas privadas, 37.408.—El número de estudiantes que se han graduado en las Escuelas Normales públicas y privadas era de 11.175 en 1899. No hay informes en esta Comisaría acerca de los normalistas graduados en otras instituciones; pero se calcula que el número de estudiantes comprendidos en estas instituciones y en las Escuelas Normales no baja de 15.300. Con todo, este número no representa el total completo que se necesita para cubrir las vacantes que se producen cada año en el magisterio. Miles de maestros dejan las Escuelas Normales, después de un año de estudio, y comienzan a dedicarse a la enseñanza, mientras otros miles van a llenar las filas de otras instituciones.—El hecho más significativo señalado en este capítulo es el constante aumento, de año en año, de las subvenciones del Estado a las Escuelas Normales públicas. En 1889-90, recibieron 1.312.419 duros para sus

gastos corrientes; en 1894-95, la subvención con el mismo objeto fué de 1.917.375, y en 1898-99, de 2.510.934.

Escuelas secundarias.—La escuela secundaria o superior (*high school*) se concibe que empieza donde acaba la escuela elemental. Una vez terminados con éxito los estudios de las ramas comunes, prescritos para los ocho años o grados de ésta, el alumno puede comenzar el curso de cuatro años de estudios secundarios en la escuela superior. Entre estos estudios, se puede citar el álgebra, la geometría, la trigonometría, la física, la química, la historia universal, el latín, el griego y las lenguas modernas. En las escuelas primarias de algunas ciudades, comienzan en el grado 8.º el álgebra y el latín, por más que son estudios típicos de las superiores.—Durante el curso que terminó en junio de 1899, se matricularon en las diversas clases de instituciones, en correspondencia con el *Bureau*, 655 227 estudiantes secundarios, o sea, 29.112 más que el año pasado. Como se ve en el capítulo XLI, dichos estudiantes estaban distribuídos de este modo: 476.227 en las Escuelas secundarias públicas; 103.838 en las Academias y Escuelas secundarias privadas; 54.405 en los departamentos preparatorios de los Colegios y Universidades; 12.995 en los cursos secundarios de las Escuelas Normales públicas y privadas, y 7.762 en las Escuelas de trabajo manual. En diversas localidades de la mayoría

de los Estados, en que las Escuelas superiores no son accesibles, hay muchos estudiantes que siguen cursos secundarios, bajo la dirección de maestros de escuelas primarias. Estos estudiantes, y otros de que no se da cuenta, excedieron seguramente de 20.000; de modo que no es aventurado calcular en 675.000 el número de estudiantes secundarios de los Estados Unidos en el curso de 1893-99.—En dicho curso había 5.495 Escuelas secundarias (o sea superiores) públicas y 1.957 privadas y Academias, en relación con el *Bureau*. Las estadísticas de estas 7.452 escuelas se dan al por menor en el capítulo XLI y se analizan en los sumarios de éste. En el número de las públicas, hubo un aumento de 180, y otro de 26.627 en el de los estudiantes que asistían a ellas, o sea, de un 6 por 100, próximamente, más que el año anterior. Este aumento fué menor que el del año pasado, en que llegó a un 10 por 100, poco más o menos. El número de Academias y de Escuelas secundarias privadas de que el *Report* da cuenta fué menor que el de 1897-98, y ha habido una disminución de 1.387 en el número de sus alumnos.—Dichas 7.452 Escuelas secundarias públicas y privadas tenían 28.128 maestros y 580.065 discípulos, de los cuales 249.027 eran varones y 331.038 mujeres. En aquéllos hubo un aumento de 7.668, o sea un 3 por 100, próximamente, y en éstas, de 17.572, que viene a ser más de un 5 $\frac{1}{2}$ por 100. El aumento de las mujeres que estu-

dian ha sido continuo, con pocas excepciones, desde 1889-90. En dicho año, el tanto por ciento de mujeres estudiantes fué de 54,97. En 1894-95 llegó a 57; pero al año siguiente bajó a 56,60, y al otro, a 56,16. En 1897-98 dicha proporción fué de 56,50, y en 1898-99, de 57,07, cifra la más alta registrada hasta ahora por el *Bureau*.— Los graduados de 1899 llegaron a ser 68.330, casi un 12 por 100 del número total de estudiantes matriculados en las escuelas secundarias públicas y privadas. La proporción de los graduados ha aumentado desde un 10 por 100, en 1890, hasta un 11,78 en 1899. Uno de los hechos más significativos descubiertos por estas proporciones en los últimos años es el constante aumento de los estudiantes de latín. En 1889-90, la proporción de éstos era de 33,62; en 1894-95, de 43,76, y en 1897-98, llegó a 50,29. También ha habido un aumento constante en los estudiantes de álgebra. En 1889-90, fué de 42,77 por 100, y en 1898-99, de 56,21. La proporción de los estudiantes de geometría aumentó, desde 20,07 en 1889-90, hasta 27,36 en 1898-99.

Edificios escolares portátiles.—La cuestión de los locales escolares temporales ha sido siempre muy difícil de resolver para la Administración local. A pesar de la dirección más cuidadosa y de la más inteligente inspección, ocurre constantemente que, en algunas partes, el número de niños es demasiado

grande para los locales permanentes con que se cuenta. Que la construcción de un nuevo edificio se dilate, o las circunstancias no la justifiquen; que haya un rápido aumento de población en un barrio en que no se esperaba; que se cierre de repente una escuela privada, todos estos accidentes son muy comunes, y hay que considerarlos como cosa corriente, pues ocurren en todas las ciudades. Sin embargo, hay dificultades para satisfacer la necesidad de locales escolares en estos casos. En circunstancias semejantes, se ha acostumbrado alquilar los mejores locales privados que se han podido encontrar (generalmente, salones de sociedades, atrios de iglesias y aun casas particulares), locales poco satisfactorios, por no decir otra cosa. La falta de calefacción y ventilación, la mala luz, la carencia de sitios de recreo convenientes y de condiciones sanitarias y las dificultades del servicio hacen que los locales alquilados sean siempre origen de perturbaciones y molestias. La solución del problema parece haberse encontrado en Milwaukee y San Luis. Se han construido escuelas portátiles, cómodas y bien iluminadas, que se pueden colocar donde se necesiten, y con preferencia en los patios de edificios grandes. Los funcionarios de aquellas ciudades describen en términos entusiastas el éxito de la idea. En un capítulo, al final del volumen II, se hallará una descripción de los edificios de San

Luis, por el Dr. F. L. Soldan, superintendente de enseñanza, y por Mr. W. B. Ittner, comisario de edificios escolares de aquella ciudad.

Filipinas.—Dada la situación agitada por que han atravesado las islas Filipinas durante los últimos cuatro años, no es de esperar que se obtenga una información muy amplia sobre un asunto tan pacífico como es la enseñanza. Sin embargo, en Manila, los americanos volvieron a abrir las escuelas poco después de ocupar la plaza. En el *New York Journal* de 3 de febrero de 1899, se publicó una carta del Sr. Felipe Agoncillo, representante de Aguinaldo en los Estados Unidos, en la que se describe la situación de la enseñanza en las Filipinas antes de dicha ocupación, y que es de especial interés, por su origen. Dice así: «Las escuelas de grado inferior en Filipinas son las primarias. En toda ciudad importante hay dos de esta clase, una para niños y otra para niñas. Si la población es de más de 5.000 habitantes, el número de escuelas aumenta proporcionalmente. Estas escuelas son muy semejantes a las americanas, por la tendencia de los estudios que en ellas se hacen: la lectura, la escritura, la aritmética, la gramática, la geografía y la historia. especialmente de España y de Filipinas, son objeto de la atención del maestro y del discípulo. La enseñanza se da en español, aunque todos los niños hablan el tagalo como lengua natal. Los maestros son, en gran parte, sacerdotes, aunque muchos son gradua-

dos de la Escuela Normal; todos han recibido certificados de aptitud antes de comenzar a ejercer, y son naturales de Filipinas. En realidad, todos los empleos, excepto los cargos superiores, están desempeñados por filipinos.

En el grado inmediato están las Academias, que se encuentran en todas las capitales de provincia y preparan a los escolares para el ingreso en la Universidad de Santo Tomás. Esta última se fundó en 1602, y desde entonces ha sido el centro de la educación en Filipinas. Está regida por frailes dominicos en lo referente a la enseñanza; pero, lo mismo que las escuelas y las academias, se halla sostenida por el Gobierno. Allí, los jóvenes de mi país aprenden las ramas superiores de la ciencia y la literatura, terminando el curso ordinario de la enseñanza en el grado de bachiller en artes. Unida a la Universidad está la Escuela de Medicina, de la cual mi compañero en los Estados Unidos, el Dr. Losada, es uno de los profesores más distinguidos. Hay también una escuela de Derecho, en que se enseñan todas las ramas del Derecho civil; también se estudia la teología en todas sus formas superiores. Se apreciará el importante influjo que ejerce esta Universidad en la vida del país cuando se sepa que asisten a ella más de 2.000 estudiantes y que es la cúspide de un sistema que comprende más de 2.000 escuelas. Todos los profesores actuales de esta escuela

son filipinos, aunque antes de la guerra algunos eran españoles.

Además de los centros citados, no debemos olvidar el hecho de que en Manila, Cebú, Jaro y otras varias ciudades importantes hay seminarios en que se enseña a los jóvenes las materias de mayor interés. Manila tiene también una escuela náutica para la educación de los oficiales de marina militar y mercante y una academia militar para los que deseen seguir esta carrera. El capitán Marto Burgos, otro de mis colegas aquí, es un graduado de dicha escuela. Tampoco hay que olvidar la importante Escuela Normal de Manila, con su curso de siete años, cuyos exámenes dan derecho a desempeñar escuelas de menos categoría. Los profesores son indígenas.

No estamos más atrasados los filipinos en otros puntos de educación, cuya importancia se comienza a apreciar ahora, por lo que veo, aun en los Estados Unidos. La escuela de Trabajo Manual, de Manila, enseña carpintería, ebanistería litografía, grabado, orfebrería y otras artes mecánicas, y una escuela de pintura, escultura y grabado responde al objeto que indican estas palabras, con tan buenos resultados, que uno de sus alumnos, el Sr. Luna, también compañero mío, a poco de graduarse en ella, ganó premios en el Salón de París. Varias escuelas, organizadas para la educación comercial,

ofrecen a mis compatriotas enseñanza en teneduría de libros, correspondencia mercantil, francés e inglés. También poseemos 10 escuelas agrícolas experimentales, cuya acción está mejorando los productos rurales de nuestras islas. Actualmente hay muchas escuelas privadas en que los profesores son naturales de Filipinas. No creo ahora oportuno describir con detalles la Escuela de telegrafistas, los Jardines Botánicos, los Museos y las Bibliotecas, que merecen más que una simple mención. Tampoco puedo hablar detenidamente de nuestras varias escuelas, excelentes y adelantadas, que educan a nuestras jóvenes, a la vez, en buenas maneras y en conocimientos útiles...»

El primer superintendente americano de estas escuelas fué el P. Mackinnon, capellán del 1.º de voluntarios de California, que recogió a los niños de las Escuelas de Manila y les indujo a asistir a las clases. Logró restablecer la confianza, y, gracias a su energía, se abrieron muchas escuelas. Cuando marchó a otra isla a unirse a su regimiento, fué nombrado para ocupar su lugar, en junio de 1899, Mr. G. P. Anderson, graduado de la Universidad de Yale, y que tenía la suficiente experiencia de sus deberes. Una circular de 28 de julio de 1899, disponiendo la reapertura de las escuelas de Manila, hizo obligatoria la asistencia y excitaba a la policía de los diversos distritos a que hiciese cumplir la orden. Se asignó una hora diaria al estudio del inglés,

que se hizo obligatorio. En setiembre de 1899 había 35 escuelas públicas en Manila, con una asistencia de más de 5.000 alumnos. Se han quemado varios edificios escolares y se han sustituido por otros, debidamente acondicionados para recibir a los niños. Los maestros de uno y otro sexo eran casi todos americanos, que sabían el suficiente español para hacerse comprender. Un informe de octubre de 1899 mostraba una asistencia de 5.706.

Al tiempo de verificarse esta reapertura de las escuelas de Manila por las autoridades de los Estados Unidos, apareció un artículo en los periódicos americanos, característico y significativo, que pone de manifiesto las ideas de cierta clase de americanos. Un corresponsal se vió desagradablemente impresionado por la prueba de cortesía que daban los niños tagalos en la escuela, al levantarse cuando el superintendente entraba en la clase a hacer su visita. Este acto le pareció un resto de tiranía, y abogaba por la rápida abolición de la «urbanidad» en las escuelas regidas por americanos, de las cuales pensaba con orgullo que eran demasiado libres e independientes para hacer semejantes manifestaciones de «servilismo».

Según un informe manuscrito de Mr. G. P. Anderson, había en Manila, en 15 de marzo de 1900, 41 escuelas públicas, instaladas en 36 edificios (la mayor parte de ellos pequeños), pero no decía cuál era la asistencia. La escuela náutica volvió a abrir-

se bajo la dirección de un oficial de marina americano, al final de 1899. El objeto de dicha escuela es preparar a los muchachos para pilotos y contra-maestres. Según el nuevo plan, tal vez ya dentro de un año sea posible dar la mitad de las clases en inglés, usándose el español en el resto.

Mr. F. W. Atkinson fué nombrado superintendente de las escuelas de Manila en mayo de 1900, y, probablemente, tomará posesión en julio. Se le nombró por sus buenas cualidades reconocidas y por su reputación; en la Escuela superior (secundaria) de Springfield, Mass, donde desempeñó con éxito el cargo de director, puso en práctica las ideas que había adquirido en el estudio de su profesión, tanto en los Estados Unidos como en Alemania. Tiene el grado de doctor en filosofía por la Universidad de Leipzig.

El profesor Blumentritt, el etnologista alemán cuyos trabajos sobre los filipinos conocen hace años las personas estudiosas, ha reunido sus estadísticas de educación en un número reciente (337.338) de la colección de *Lecturas populares científicas*, del profesor Virchow. «Los filipinos, dice, tienen mayor proporción de gente educada que el reino de Servia y los principados de Bulgaria y Montenegro. Hay entre ellos menos analfabetos que en los Estados de la Península de los Balkanes, en Rusia, en muchas provincias de España y Portugal y en las Repúblicas latinas de América. En algunas provin-

cias hay muy poca gente que no sepa, por lo menos, leer. Los filipinos conceden más importancia a las escuelas que España y los Estados de los Balkanes».

En uno de los apéndices a esta introducción, o sea al informe del Dr. Harris, redactado por Mr. Hilder, hay algunos otros puntos referentes a la educación en Filipinas. De él extractamos las siguientes notas interesantes, por la luz que dan sobre la historia y situación de la enseñanza en nuestra antigua colonia.

España y las órdenes religiosas, que en su nombre dirigían la educación en todo el país, en vez de atender, ante todo, a la escuela primaria, para elevar progresivamente las grandes masas a la cultura, comenzaron por la enseñanza superior: para las clases gobernantes, los jesuitas fundaron su Colegio de San José en 1595: los dominicos, el de Santo Tomás en 1611 (elevado a Universidad en 1645), y el de San Juan de Letrán, en 1630. A la expulsión de los jesuitas (1767), los dominicos incorporaron a sus establecimientos los de aquéllos. A pesar de las escuelas más tarde abiertas en el país, la circunstancia de no entender casi ninguno de los maestros el español, sino únicamente el tagalo, mantenía a la gran masa en la mayor ignorancia y distancia de la cultura.

El régimen americano, conforme ha ido sometiendo y pacificando una comarca, ha comenzado por abrir en ella escuelas primarias. De las 41 es-

cuelas de Manila (que gastan unos 5.000 duros mensuales), dos, dirigidas por los jesuitas, son escuelas superiores, para varones, y otra, a cargo de religiosas, desempeña el mismo oficio para las muchachas. Las primeras abrazan, además de la educación primaria general, una sección comercial y otra normal para varones. La enseñanza se da en español; pero los alumnos aprenden inglés y esta lengua se irá desarrollando (naturalmente) más y más en adelante.—Las otras 38 escuelas (19 para cada sexo) están confiadas al superintendente Anderson y a las autoridades americanas. De los 25 maestros que poseen el inglés y lo enseñan, la mayor parte son señoritas de las familias de los oficiales americanos; las demás lecciones del inglés las da un personal rápidamente preparado; si no basta, pensaban llevar profesores especiales, para no retrasar su obra de asimilación.

A fin de impulsar en todo el país el desarrollo de las escuelas primarias, se ha encargado interinamente el capitán Todd de la Superintendencia general del archipiélago, excepto la capital. Sólo la isla de Mindanao tiene ya 180 escuelas. El nuevo superintendente, Dr. Atkinson, piensa que el medio más eficaz para desenvolver la educación en Filipinas será el «plan industrial», es decir, comenzar por la enseñanza popular de oficios asociada a la primaria. Este sistema ha sido recomendado por el Dr. Harris para estos casos...

Cuba.—Bajo el régimen norteamericano, el Gobernador militar equivale al antiguo Capitán general, que representaba al Rey de España. Hasta los detalles del sistema de educación son reglamentados por órdenes del Gobernador, así como antes lo eran por Reales decretos. Sin embargo, bajo el sistema americano se han hecho varios cambios en la organización, atendiéndose mucho más que antes a las escuelas primarias; pero el Gobernador militar, a propuesta del Secretario de Instrucción pública, dispone todavía los planes de estudios de la Universidad, de las escuelas secundarias (institutos provinciales) y de las escuelas especiales y de artes, y nombra los profesores, dejando las escuelas elementales públicas al cuidado del Superintendente de Escuelas. No obstante, una orden de 7 de febrero de 1900 disponía que los profesores auxiliares de la Universidad e Institutos fuesen nombrados por el Secretario de Instrucción pública, a propuesta de las Facultades de los respectivos establecimientos, lo mismo que los directores de laboratorios y clínicas. Los ayudantes de los profesores de la Escuela de Medicina son nombrados ahora por la Facultad de dicha Escuela, a propuesta de los profesores.—El nuevo programa de la Escuela de Comercio del Instituto de La Habana muestra una tendencia creciente a desarrollar los estudios comerciales. En dicho Instituto se ha establecido también una escuela de taquigrafía y mecanografía. El nue-

vo programa de la Facultad de Farmacia de la Universidad muestra también mayor tendencia hacia los estudios prácticos. Comprende un curso más extenso de Física y de otros estudios experimentales o de laboratorio.—El 6 de diciembre, el Gobernador militar publicó una orden reorganizando el sistema de escuelas elementales y secundarias de la isla. En ella dispone que, en cada Ayuntamiento, haya una Junta de educación encargada de las escuelas, y cuyo presidente sea el alcalde, el cual nombrará a los demás miembros; que cada población de 500 habitantes sostenga una escuela pública para niños y otra para niñas, creciendo la proporción con el número de habitantes, y que en los pueblos de menor importancia haya escuelas «incompletas». Hace obligatoria la asistencia, bajo pena de una multa de 5 a 25 duros; da disposiciones sobre el pago de los maestros, sobre la Superintendencia y la inspección de las escuelas, sobre los libros de texto (gratuitos) y sobre otros puntos. El plan de estudios lo prescribe el Superintendente.

Mr. A. E. Frye, que desempeña este cargo en Cuba, afirma que, en 1899, no había más de 200 escuelas ni de 4.000 alumnos, mientras que en febrero de 1900 había 2 058 escuelas (o clases), con una asistencia de más de 100.000 niños. Esta afirmación está basada en las visitas hechas a 97 Ayuntamientos, quedando 11 por visitar. Esperaba que, hacia junio, habría una asistencia de 150.000. En 1.º de

abril, 3.079 escuelas funcionaban, con una asistencia de 130.000 y 3.500 maestros. No se conocen estadísticas posteriores. Mr. Frye explica este enorme aumento por la convicción, que se ha inculcado a los Alcaldes, de la necesidad de tener escuelas elementales y por la seguridad que se les ha dado de que el Gobierno de los Estados Unidos pagaría a los maestros.

El 16 de mayo de 1900, el Superintendente de Escuelas dió una circular participando a los maestros de la isla la invitación de la Universidad de Harvard para que asistiesen a los cursos de verano de dicha Universidad, hospedándolos sin gasto alguno y proveyendo el Gobierno a su transporte gratuito. Esta circular contiene el programa de estudios y noticias útiles para los maestros que puedan aprovechar la invitación. Se esperaba que unos 1.400 maestros cubanos la aceptarían. Este es un acontecimiento único en la historia de la educación.

Puerto Rico.— El informe de Mr. V. S. Clark, que desempeña la Superintendencia de educación en Puerto Rico, dirigido al general G. W. Davis, Gobernador militar de la isla, afirma que ciertos elementos del sistema español de educación necesitaron un cambio al tomar posesión los americanos. Entre ellos se contaban la falta de locales y mobiliario apropiados, la práctica de tener la escuela en casa de los maestros, el poco interés de algunos de éstos, que tenían otra ocupación además de la de la enseñanza,

y la falta de material escolar adecuado. Para remediar estas deficiencias e introducir ciertos cambios en los programas y los métodos una ley escolar (reglamento u orden sería mejor decir, si limitamos la palabra «ley» a la resolución de un Cuerpo legislativo), propuesta por el general John Eaton, Director de Instrucción pública de la isla, para reorganizar el sistema de educación, fué autorizada por orden del general G. V. Henry, Gobernador militar, en 1.º de mayo de 1899. El 8 de julio del mismo año se creó una Junta insular de educación, compuesta de cinco miembros, para que funcionase como autoridad de consejo o de inspección, y que sustituyó al primitivo *bureau* de educación. El presidente de dicha Junta es el Superintendente insular de educación. La ley indicada dividía la isla en distritos escolares, algo semejantes a los de los Estados Unidos; creaba inspectores de inglés, prescribía el modo de elegir Juntas locales en los distritos y daba disposiciones sobre los impuestos escolares en los mismos, así como sobre el trazado de los límites de éstos. Se exigió que los Ayuntamientos concediesen edificios o locales para las escuelas, se graduaron éstas, se adoptaron disposiciones para los planes de estudios, condiciones y sueldos de los maestros, se declararon gratuitos los libros de texto y se organizaron las escuelas superiores y profesionales y una normal. En una palabra, la «ley» y las órdenes dadas en su cumplimiento regulan casi todos los de-

talles referentes a la educación primaria y se parecen mucho a los Reales decretos españoles.

Según un cuadro del informe de Mr. Clark, al concluir el año escolar, en junio de 1899, había en la isla 212 escuelas urbanas, 313 distritos rurales con escuelas y 426 sin ellas. Con una población de 857.660 habitantes, había 152.851 niños y 144.851 niñas de edad escolar, de los cuales sólo 19.804 y 9.368, respectivamente, o sea un total de 29.172, estaban matriculados en las escuelas, donde no asistían más que 21.873, quedando 268.630 niños sin sus beneficios. Los gastos de los Ayuntamientos en las escuelas primarias en 1898-99 fueron de 203.372,99 duros, y el gasto total, de 279.216. La consignación para 1899-900 fué de 330 050 duros. El Instituto de segunda enseñanza de San Juan, que concedía el grado de bachiller en artes, ha sido suspendido, y la segunda enseñanza se dará en una escuela preparatoria, designada para poner a los muchachos en condiciones de que puedan ingresar en los Colegios y Universidades de los Estados Unidos, a los cuatro o seis años de estudios, y una Escuela normal modelo, en que se enseña a los maestros por completo en inglés y que está provista de laboratorios y aparatos. La Junta de educación ha ofrecido también una subvención anual de 20.000 duros a cada ciudad de la isla que dedique una cantidad análoga en terreno y edificio para una Escuela normal e industrial. Esta oferta fué aceptada por la ciudad de Fa-

jardo, cuyo Ayuntamiento ha proyectado una escuela secundaria, como la (llamada) Universidad de Atlanta, la de Hampton (para las razas de color), o la escuela de Carlisle para los indios, con un departamento normal y otro de horticultura y agricultura científicas. En 1899 más del 80 por 100 de los habitantes no sabían leer ni escribir.

Matrícula total en las escuelas y colegios (1). Durante el año 1899-1900, la matrícula en estas instituciones, públicas y privadas, fué de 17.020.710 alumnos, con un aumento de 232.348 sobre el año anterior. De este número, correspondieron 15.443.462 a las instituciones públicas. Además, en las instituciones especiales de carácter más o menos educativo (escuelas municipales nocturnas, escuelas de oficios, escuelas para anormales, escuelas de reforma, escuelas para indios, etc.), hubo una matrícula de 524.531, que, agregada a la de las escuelas y colegios, forma un total de 17.544.888.

Escuelas comunes.—Bajo esta denominación, el *Bureau of Education* comprende las escuelas públicas primarias y secundarias.

A las primeras asisten los niños los primeros ocho años del plan de estudios, y a las secundarias, los cuatro siguientes. La enseñanza secundaria se da ordinariamente en las escuelas superiores

(1) *Report of the Commissioner of Education for the year 1899-1900.*—Vols. I y II:—Washington. Government Printing Office, 1901.

(*high schools*) y en las academias, aunque hay también instituciones de esta clase que reciben los nombres de escuelas preparatorias, institutos colegiados y seminarios. Las Universidades de los Estados y las escuelas profesionales sostenidas por éste no están incluidas en las escuelas comunes, aunque se puedan clasificar como tales por recibir fondos del Estado.

Estas escuelas se dividen en dos clases: graduadas y no graduadas. Las de las ciudades y los pueblos grandes son, en su mayor parte, graduadas y constituyen una organización; los alumnos están divididos en secciones, según su grado de adelanto, y para los alumnos de cada grado hay un maestro especial. Las escuelas no graduadas están en distritos esparcidos por todo el país. Cada maestro tiene a su cargo alumnos de todas las edades, de cinco o seis años hasta diez y seis o diez y ocho, y de todos los grados de adelanto, desde los que empiezan a aprender hasta los que se dedican a estudios que pertenecen propiamente a la escuela superior o educación secundaria, como el Álgebra, la Geometría o el Latín.

En las escuelas no graduadas, el libro de texto es el principal medio de enseñanza. Generalmente, cada alumno estudia su libro por sí mismo, adelantando lo que pueda de un día a otro y recitándoselo al maestro, sin que haya dos alumnos que estén exactamente a la misma altura. El maestro oye to-

dos los días al alumno dar cuenta de su trabajo individual, se cerciora por algunas preguntas del aprovechamiento con que ha estudiado, le da algún ligero consejo y le señala lección para el día siguiente.

Uno los principales defectos de esta clase de instrucción es que el maestro no tiene tiempo de apreciar si ha utilizado el alumno lo que ha aprendido en su libro; la recitación sirve para mostrar únicamente lo que ha retenido en la memoria, y no lo que ha comprendido. El maestro rural que dirija una de estas escuelas demostrará su talento por la forma en que se entere de la cantidad de enseñanza adquirida por el alumno en su trabajo individual. Cuanto menos talento tenga el maestro rural, exigirá más memoria verbal y menos profundidad intelectual.

En la escuela graduada, el alumno recita en clases de 10 a 30 alumnos cada una, y su recitación se prolonga hasta veinte o treinta minutos. En éste y en los ejercicios de la clase, el maestro puede recorrer toda la lección, haciendo que cada alumno muestre los resultados de su preparación y comprobando lo que ha profundizado la clase en el sentido de las palabras y lo que han comprendido del asunto. Se puede decir que un alumno se ha enterado de la materia cuando puede ordenar las conclusiones de su propia experiencia e interpretar las afirmaciones de hechos y principios que da el libro, me-

diante observaciones hechas por sí mismo. El maestro de una escuela graduada, si está a la altura del nivel que se exige, consagra la mayor parte de su atención al trabajo que han hecho los alumnos, comprobando y verificando la exposición del libro. Enseña a sus alumnos a que profundicen el texto, lo critiquen y lo comprueben.

En general, la instrucción en las escuelas graduadas es muy superior a la de las no graduadas. Pero no hay que olvidar que, hasta en la escuela no graduada, el alumno, si posee un espíritu despierto e investigador, puede aprender mucho de los libros sin ayuda del maestro; y que, aun un maestro que valga poco, ejerce sobre el alumno un influjo que le hace más agudo y más crítico de lo que sería estudiando en su casa sin llevar su trabajo diario a la inspección de una persona más madura que él.

Las escuelas graduadas de los Estados Unidos están aumentando constantemente. Los pueblos pequeños se hacen grandes, y los grandes se hacen ciudades. La escuela no graduada de un solo maestro va dejando el sitio a la escuela graduada de dos, tres o más maestros.

Por un reciente movimiento, de que se ha dado cuenta en todos los *Reports* anuales del *Bureau*, se ha intentado abolir las pequeñas escuelas no graduadas y llevar a la escuela graduada a los niños de las aldeas más próximas a la ciudad. Cuando la escuela central de la ciudad puede admitir algunos

alumnos más sin necesidad de otro maestro, se ahorra el sueldo de éste, o por lo menos una gran parte. Verdad es que el viaje de los alumnos constituye un nuevo gasto, pero no llega al que produce el sueldo de un maestro. De aquí que los Estados que han adoptado este sistema, Massachussetts, Nueva Jersey, Nueva York, Ohío y otros varios (véase el capítulo titulado «Cuestiones actuales»), hallan en él una gran economía anual en los gastos de las escuelas y un aumento grande en la eficacia de la enseñanza.

La duración del período escolar, en el año de 1900, fué de 144,6 días, con un aumento de día y medio sobre el del año anterior y de doce y medio días respecto del año de 1869-70. El promedio de asistencia fué de noventa y nueve días y una fracción.

Término medio del número de años de escuela por habitante.—Es de utilidad reducir a cifras el término medio de años escolares de doscientos días que corresponde a cada individuo de la población y que se puede deducir de estos datos: población total, número de matriculados y número actual de días de asistencia. Constituye este término medio la expresión más condensada de los resultados que produce el sistema escolar. Ya se ha dicho que el promedio de asistencia es de noventa y nueve días y una fracción. Según este tipo, cada individuo de la población total recibe mil días de enseñanza

en su vida escolar, o sean cinco años de a doscientos días. La duración normal del año escolar es de doscientos días, y las ciudades y poblaciones grandes adoptan usualmente este período escolar. Al terminar el siglo se hicieron nuevos trabajos de comparación en este asunto, según los cuales, el promedio de tiempo total de escuela por habitante era de ochenta y dos días. Desde 1840, los censos de los Estados Unidos indican el número de personas que han asistido a la escuela en los años anteriores. El tiempo total de escuela era, en 1840, de doscientos ocho días por habitante; en 1850, de cuatrocientos veinte; en 1860, de cuatrocientos treinta y cuatro; en 1870, de seiscientos setenta y dos; en 1880, de setecientos noventa y dos; en 1890, de ochocientos noventa y dos, y en 1900, de novecientos noventa y ocho. Este cálculo comprende las escuelas comunes y los colegios y escuelas privados.

Organización escolar de los diversos Estados.—Unidos a esta introducción, Mr. F. E. Upton, especialista de los sistemas escolares y jefe de la oficina editorial, ha presentado en 17 cuadros los resultados de la compilación de los datos dados a esta oficina, de año a año, por los administradores de la instrucción pública de los Estados.

Sistema de educación pública en la India inglesa.—El capítulo I presenta, en breve revista, los esfuerzos del Gobierno inglés para establecer

sistemas de educación en las varias provincias de la India. Estos esfuerzos tienen especial interés, en razón de que el problema de introducir ideas y sistemas de educación europeos ofrece semejanzas con el método seguido por los Estados Unidos con respecto a la población de nuestras nuevas posesiones. En la India, es verdad, el problema era en mayor escala y mucho más complicado que el nuestro, a causa de la enorme población que ha alcanzado (300.000.000) y de la respetable historia y gran desarrollo de la civilización indígena.

El Gobierno inglés asumió la responsabilidad de la educación en la India en 1854. Esto fué dos siglos y medio después del establecimiento de la Compañía inglesa de las Indias Orientales y pocos años antes de ser privada de autoridad la tal Compañía cuando el Gobierno de la India quedó a cargo de la Corona.

Las primeras instrucciones gubernamentales sobre el asunto de la educación, el decreto de 1854, dió la más amplia libertad a la iniciativa local y a la aplicación de los fondos del Gobierno, como suplementarios y proporcionales a los gastos locales.

Se acentuó la importancia de la educación superior en atención al espíritu del pueblo y como medio necesario de preparar a los indígenas para entrar, en cierta proporción, en las carreras administrativas y oficiales. La necesidad de la educación elemental fué también reconocida, y su desarrollo, im-

pulsado fuertemente por todos los medios. Las subsiguientes instrucciones han sido cada vez más explícitas con respecto a la educación elemental; pero todas las condiciones del país y todas las tendencias de la acción oficial en la India han favorecido más bien el desarrollo de instituciones superiores. Con respecto a la difusión de la educación elemental, los resultados son menores y poco satisfactorios para el Gobierno.

Las estadísticas del capítulo I muestran, en 1896-97, una matrícula total en todos los grados de instituciones escolares, de 4 356.870 alumnos, un poco menos del 2 por 100 de la población (1).

Prescindiendo de las niñas, que forman solamente el 9 por 100 del número total de alumnos, aparece que, de cada 1.000 estudiantes, había cuatro en colegios; 18 en escuelas superiores (*high schools*), que preparan para la Universidad; 42 en un grado inferior de escuelas superiores, 118 en las escuelas primarias superiores (en las que se introducen algunas nociones de Geografía, Historia y Ciencia elemental) y 818 en las escuelas primarias inferiores. La proporción relativa de discípulos en las escuelas primarias de todas clases ha crecido ligeramente en estos últimos cinco años, desde 934 por 1.000 a 936.

(1) Las estadísticas están tomadas del *Report*, quinquenal, de 1891-92 a 1896-97, preparado por Mr. J. S. Cotton. M. A., el cual se ocupa de una población de 233.490.022, cerca del 81 por 100 de la población total.

La matrícula en las escuelas primarias fué de 3.209.825, o 9 por 100 de la población escolar, siendo ésta estimada en el 15 por 100 de la población total.

El lento progreso de la educación primaria produjo el establecimiento de una Comisión gubernamental, en 1882, para investigar en toda su extensión el trabajo pedagógico tal como se ha desarrollado en cada provincia. Se dió, indudablemente, un nuevo impulso a las escuelas primarias inferiores como un resultado de las recomendaciones de la Comisión, adoptadas por el Gobierno. En las dos décadas y media de 1882 a 1897, la matrícula en las escuelas primarias para niños aumentó el 31 por 100; además, la proporción de los iletrados masculinos, que por el censo de 1881 era de 909 por 1.000 de la población, bajó en 1891 a 891 por 1.000. No obstante esta ligera mejora, las condiciones son todavía desfavorables, y uno de los primeros actos de la actual Administración (de Lord Curzon) fué un nuevo esfuerzo para determinar las causas del estado inferior de la educación popular.

El *Report* quinquenal de 1891-92 a 1896-97 fué la base de esta investigación, cuyo resultado produjo una censura general, por la manera como las autoridades locales habían abandonado las instrucciones del Gobierno.

Las quejas se concretaron en tres principales puntos: a) insuficiencia de la junta de inspección;

b) inversión de los fondos públicos para el sostén de escuelas superiores y secundarias, sin la debida consideración a la provisión local para estos grados y el descuido de la educación primaria; *c)* fracaso de la recomendación de la Comisión de 1882, que estimaba que en las clases más altas de las escuelas superiores debía haber dos divisiones: una en vista de la preparación para los exámenes en las Universidades; la otra, de un carácter más práctico, destinada a los jóvenes aptos para dedicarse al comercio u otras carreras no literarias, y *d)* la falta de ayuda a la educación primaria y de extensión conveniente de ésta.

Para la mejor comprensión de estos puntos es necesario grabar en el espíritu que los principales rasgos del sistema de educación en la India son: la libertad de la iniciativa local para establecer y mantener escuelas y la aplicación de los fondos del Gobierno provincial y de la inspección provincial a toda clase de escuelas, siendo determinado en gran parte el total de la ayuda del Gobierno por los resultados de los exámenes (1).

En cada una de las provincias más grandes hay un Departamento de educación para la administración general de la misma, y en las divisiones más pequeñas, un director. La eficacia de las escuelas

(1) El sistema llamado *payment by results*, abolido hace algunos años en Inglaterra por sus inconvenientes.

primarias depende, principalmente, de los inspectores, quienes están destinados a vigilar para que las órdenes de los Departamentos y de los directores sean efectivamente llevadas a cabo.

La diversión de los fondos públicos para el sostén de la educación superior, abandonando la educación primaria, se alega como una causa del lento progreso de la última. El gasto total para la educación fué, en 1896-97, de 35.244.900 rupias (6.837.574 dollars), de cuyo importe, las rentas provinciales dieron el 27 por 100; los fondos públicos locales, el 20,6 por 100; las retribuciones, el 30,1, y otros ingresos, el 22,3 por 100. Solamente el 31 por 100 de la suma total fué gastado en las escuelas primarias. El tipo del aumento en el gasto total durante el quinquenio fué el 15 por 100. En los colegios de Artes (1) (ingleses) se elevó a 16 por 100; pero en las escuelas primarias no pasó del tipo medio (15 por 100).

La importancia de preparar profesores para esta enseñanza se ha sentido constantemente por las autoridades provinciales de educación; pero la Comisión de 1882 encontró que solamente el 18 por 100 de los maestros de las escuelas primarias había recibido alguna enseñanza, y desde aquella fecha, los esfuerzos en este sentido han aumentado, aunque lentamente.

(1) «Artes» quiere decir, como en la Edad Media, los estudios conjuntos de nuestras Facultades de Letras y Ciencias.

Una de las más importantes cuestiones que se han suscitado en el desarrollo de la educación en la India bajo las leyes inglesas es la del lugar que se ha de dar a la lengua inglesa y a las europeas como compensación con los estudios orientales. Las discusiones de esta cuestión cuando el sistema de educación estaba en sus principios, son conocidas. Se determinó desde luego que era deber del Estado extender los conocimientos occidentales entre los súbditos indios y que la lengua inglesa debía ser el medio de la más alta instrucción en la Literatura, Filosofía y Ciencia europeas, al mismo tiempo que tenía que darse igual apoyo a las instituciones orientales.

Con respecto a la educación elemental, ha sido política del Gobierno reconocer y proteger todo esfuerzo local en esa dirección, sea la lengua materna o la inglesa la que ha servido de medio de instrucción.

El progreso de la instrucción en el inglés en las instituciones superiores durante la última década y el interés en que esto prevalezca en toda clase de escuelas se ha demostrado. En las estadísticas aparece que, en 1896-97, de cada 1.000 niños en las escuelas primarias, 22 estaban aprendiendo inglés (en 1891-92, eran 20 de cada 1.000); en las escuelas secundarias, 100 en cada 1.000, y todos los niños en las escuelas secundarias de lengua inglesa durante una parte del curso. Todos los estudiantes

en los colegios de artes y en las escuelas especiales estudian en inglés, y es notorio que, mientras la asistencia en los colegios de arte aumenta, la de los colegios orientales decae.

De una detallada revista del progreso de las escuelas primarias para niños aparece que, en la década de 1870-81 a 1881-82, hubo gran aumento de alumnos, es decir, 23,9 por 100; por cada uno de los quinquenios de 1886-87 a 1891-92 y 1891-92 a 1896-97, el aumento fué únicamente 13 por 100. En la década de 1870-71 a 1881-82, el aumento en el número de escuelas fué mucho más grande que en el número de discípulos; pero ha habido un marcado cambio en este respecto, que proviene de la consolidación de las pequeñas escuelas con un resultante aumento de eficacia. Las escuelas no auxiliadas con fondos públicos están disminuyendo.

De todas las clases de escuelas primarias reconocidas por el Gobierno, las más fuertes son las dirigidas por Juntas escolares locales. Las estadísticas muestran también una creciente proporción de alumnos en las dos divisiones superiores de las escuelas primarias, es decir, 75,7 por 100 en 1891-92, 79,88 en 1896. Los esfuerzos, con respecto a la educación de las niñas, han encontrado dificultades peculiares; pero las estadísticas muestran que también progresan. En los diez años, desde 1886-87 a 1896-97, el número de niñas en las instituciones públicas aumentó de 241.568 a 360.006. La proporción

de niñas de las escuelas, respecto de las de edad escolar, aumentó, de 1,97 por 100 en 1891-92, a 2,34 por 100 en 1896-97. Fué más grande en Burma (5,18 por 100), y la más baja, en las provincias del Norte y Oudh (0,46 por 100).

Sobre las escuelas primarias de la India están las escuelas y colegios secundarios, fundados en un sistema completamente distinto de las escuelas elementales, bajo el influjo de la inspección de las cinco Universidades. Estas son Cuerpos de examinadores que, por su matrícula y exámenes de grados y su facultad de incorporarse a colegios, virtualmente regulan el trabajo de los establecimientos secundarios.

Se publica una relación de la Universidad india, de investigaciones, recientemente constituida. Se hacen también referencias del *Report* quinquenal de Mr. Cotton, relativo a las disposiciones especiales para educar a los jefes y nobles indígenas y a la disposición especial para «las clases retrasadas».

Este capítulo da breves resúmenes del estado de la educación en Mysore y Ceilán, mostrando en la primera el efecto del influjo inglés sobre los Estados indígenas no sometidos a la administración inglesa, y la segunda, la facilidad relativa con que puede ponerse en práctica un sistema extranjero en el centro de una pequeña, pero compacta población.

De la inspección de estos trabajos hechos en la

India aparece evidente que su lento progreso no es enteramente signo de negligencia ni apatía. Donde se ha dado ancho espacio a la actividad local, los resultados directos educativos no han sido tan inmediatos como bajo la presión de las autoridades centrales; pero van acompañados por un sentido difuso de responsabilidad pública y una aptitud general para dirigir los negocios públicos, que son importantes factores en el desarrollo social.

Escuelas secundarias inglesas.—El capítulo II da una breve reseña del origen, en el siglo XIV, del crecimiento, influencia y relación con el público de las grandes escuelas de Inglaterra. Los nombres de algunas de ellas: Eton, Rugby, Harrow, son tan familiares en Inglaterra como en los Estados Unidos.

Estas escuelas quisieron ser al principio instituciones de caridad en favor de escolares pobres, fin que fué más tarde descuidado. En cuanto al fundamento educativo de estos establecimientos de Inglaterra, su influjo ha ido mucho más lejos de lo que puede ser medido por la estadística.

Además, señala el autor que la organización interna de las grandes escuelas, el riguroso y a veces cruel trato de los estudiantes, por su propia constitución política, el modo de ser que formaba parte de la vida de la escuela, todo era una preparación para las carreras, que han sido famosas, en el campo militar, en el Parlamento y en las letras y en to-

das partes del mundo, desde Inglaterra a la India.

El cambio del carácter de la instrucción secundaria en Inglaterra, desde los viejos sistemas, exclusivamente clásicos, al impuesto por las necesidades modernas, está señalado en conexión con su causa: las exigencias del comercio y la industria. El sentido nacional conservador aparece en la meditación con que el cambio fué hecho.

Escuelas correccionales.—El capítulo III hace en forma sistemática una información relativa a las escuelas correccionales. La evolución de esta clase de escuela está tratada con alguna extensión, y sus estatutos son tomados en consideración. Pueden ser caracterizadas como instituciones destinadas, por una parte, a recoger, corregir y educar niños pervertidos inclinados a la vagancia y al crimen, y por otro lado, a librar de un elemento perturbador a las escuelas usuales y a los maestros.

Los principios bajo los cuales estas escuelas deben organizarse y dirigirse no están aún plenamente sentados. Existe el sentimiento de que el separar a los niños de sus compañeros, haciendo de ellos una clase aparte y sujetarlos a influencias institucionales por una considerable extensión de tiempo, puede ser perjudicial a su bienestar en ciertos respectos y resultar un mal mayor que el que las escuelas correccionales están llamadas a remediar. Además, hay diversidad de opiniones en cuanto al carácter y grado de culpabilidad que un niño debe

manifestar antes de que se le sujete a estos medios especiales.

Debido a estas consideraciones, principalmente, el establecimiento de las escuelas correccionales ha sido lentamente aceptado, y hay una gran diferencia en el grado con que las utilizan las comunidades donde existen. De los internados puramente correccionales hay solamente 13, 6 rurales en Massachusetts, y 5 urbanas, de las cuales 5 en el Estado de Nueva York. Estas escuelas tienen un promedio total de asistencia de 690, o, aproximadamente, una por cada 1 370 alumnos que asisten a la escuela. En Lynn (Mass), esta proporción se eleva a 1 por 285. Además de las escuelas de internos hay 29 escuelas externas de corrección en 13 ciudades, distribuídas entre 8 Estados.

Tres Estados representativos, Massachusetts, Connecticut y Nueva York merecen especial consideración, y sus varios sistemas para reprimir la maldad son examinados históricamente, analizados y comparados. Después sigue las relaciones entre las instituciones individuales y las ciudades y el texto de las leyes relativas a la disposición de correccionales en 17 Estados, y, finalmente, un resumen de reformatorios e instituciones análogas en la Gran Bretaña, donde, según dichos datos estadísticos oficiales, las escuelas correccionales no han tenido más que un cierto éxito.

Educación en Puerto Rico.—En el capítulo IV,

el general Eaton presenta una pintura muy interesante del aspecto de los asuntos de educación en Puerto Rico en el momento de la transferencia de sus poderes a los Estados Unidos, momento único en la vida nacional de la isla. El general Eaton fué llamado para encargarse de la educación de ésta, bajo el secretario español del Interior, antes que el Gobierno insular fuese completamente reorganizado por el gobernador militar americano. Permaneció en la isla cambiando y reorganizando el sistema de educación, y combatiendo todas las dificultades de la nueva situación hasta mayo de 1900. Él fué, por lo tanto, el campeón del nuevo sistema de educación y el organizador de los cambios que se estimaron necesarios para renovar los anteriores sistemas escolares poniéndolos más en consonancia con el plan americano.

Las observaciones sobre la situación que él encontró, sus estudios de la inteligencia y condición social de la gente, de sus necesidades en materia de escuelas y las medidas que él recomendó, forman un importante capítulo en la historia de la isla y de los Estados Unidos también.

Extensión de la educación en los Estados Unidos.—En el capítulo V, el Dr. H. B. Adams hace una revisión de los medios más importantes de educación, aparte de los sistemas formales de escuelas y colegios. De los varios medios e influjos que promueven la cultura popular y que aquí se

examinan, algunos son nuevos: mientras otros, antiguos, aparecen bajo un nuevo aspecto, o estimulados a una actividad renovada y en un más ancho campo de acción, por medio del esfuerzo organizado y del empleo de los métodos más eficaces.

El Dr. Adams sostiene que el afán por la difusión general del conocimiento nace de aquel democrático espíritu al que las revoluciones francesa y americana deben sus orígenes y que, a su vez, fué impulsado por el gran movimiento de la reforma en Inglaterra. El liceo americano, precursor de las conferencias de la extensión universitaria de hoy, se remonta a los primeros treinta años, anteponiéndose unos pocos años a la labor de Horacio Mann en Massachussetts. La extensión universitaria misma está tratada con algún detenimiento, así como sus instituciones análogas, tales como Chautauqua y otras escuelas de verano y de vacaciones. Las escuelas y bibliotecas circulantes públicas reciben también debida consideración, así como el arte y la música, para el pueblo, la educación por los viajes, la Smithsonian y otras instituciones oficiales, y, finalmente, los periódicos.

El progreso en todos los procedimientos que van apareciendo y la impresión de periódicos y folletos, junto con lo barato del correo, ha resultado por su difusión universal en los Estados Unidos un medio de educación enorme. Su influjo sobre la vida material y moral de la nación no puede apreciarse. El

Dr. Adams expone, con algunos detalles, el trabajo sistemático de educación emprendido por «The Chicago Record Home Study Circle», de cuya publicación educativa se dice que es aprovechada por 100.000 lectores.

Las mismas causas han producido la baratura y multiplicidad de libros y periódicos; así que ahora es posible que un trabajador, por el precio de una hora o dos de trabajo, adquiera cualquiera obra popular u obras clásicas, comprendiendo autores como Carlyle, Ruskin, Macaulay, Scott, Dickens, Tacke-ray y los mejores poetas conocidos. La circunstancia de que las librerías de los departamentos están abundantemente surtidas de tales libros parece probar que hay un correspondiente número de lectores.

Todo este aparato de libros y periódicos que ahora existen es un nuevo fenómeno en la historia del mundo, capaz de ejercer un enorme influjo sobre la civilización.

Documentos históricos.—El capítulo VI comprende tres documentos históricos memorables, relativos a la educación en el Sur antes de la guerra civil, que merecen ser difundidos y conservados en forma durable y permanente: 1) El «Plan propuesto para la organización y sostenimiento de las escuelas comunales de Virginia», preparado por Enrique Ruffner en 1841 y presentado a la legislatura del Estado; 2) Un discurso pronunciado por Enrique A.

Wisse, en 1856, en ocasión de su retirada del Congreso como representante de un distrito de Virginia; el tema de este discurso es «Conoceos a vosotros mismos, para educar a vuestros hijos»; 3) Carta del Dr. J. H. Thornwell al gobernador Manning, de la Carolina del Sur, sobre instrucción pública (1853). Después de tratar de la educación superior, el escritor hace razonados argumentos en favor de que se lleven los medios de educación elemental al alcance de todos los niños del Estado. Estos argumentos, en lo que se relacionan con las escuelas públicas gratuitas, están hechos con miras grandemente amplias, adelantándose al estado de la opinión pública sobre el asunto, tal como entonces existía en Virginia y en la Carolina del Sur. Sirve de ilustración al artículo siguiente del Dr. Mayo, sobre la historia de las escuelas comunales del Sur.

Escuelas comunales en el Sur (1830-1860).

—En el capítulo VII, el Dr. A. D. Mayo ha trazado la historia de las escuelas comunales en los Estados meridionales del Este del Mississipi, durante los treinta años precedentes a la explosión de la guerra civil. Las condiciones sociales y económicas que entonces prevalecían en el Sur no eran para favorecer el crecimiento de la idea de las escuelas comunales, aun cuando ciertos espíritus amplios estaban penetrados de la importancia de dar a todos los niños del Estado una educación elemental, a expensas de éste, y trabajaran celosamente para ello. Estos

esfuerzos no tuvieron gran éxito, excepto en algunas localidades circunscritas, principalmente en la década precedente a la guerra, en las cuales la concentración de la población y otras circunstancias hicieron más practicable el establecimiento de escuelas públicas gratuitas. El Dr. Mayo ha recogido mucha cantidad de materiales sobre el asunto y los trata con gran amplitud de miras y gran comprensión de las relaciones generales de acontecimientos, que se combinan para arrojar luz sobre las condiciones educativas del Sur antes de la guerra.

En el capítulo VIII están reimpresos gran número de trabajos importantes leídos en la reunión del Departamento de superintendencia, en Chicago, en 1900. Uno, por el Dr. Nicolás Murray Butler, tiene por asunto: «Estado de la educación al cerrar la centuria». El siglo XIX es preeminentemente el período de la libertad individual, aunque ha venido a confirmar que el individuo sólo no es nada, y únicamente como miembro de una sociedad y de una raza es todo. El Dr. Butler presenta de una admirable y sugestiva manera los efectos del triunfo de la doctrina de la evolución sobre los conceptos educativos.

Sigue a este artículo uno sobre «El trabajo del «superintendente de ciudad», por Aaron Gove, de Denver, el cual examina las dificultades anejas a este cargo y las cualidades que se requieren para desempeñarlo. — El Presidente Edwin A. Alderman,

entonces de la Universidad de la Carolina del Norte y ahora de la Universidad de Tulane, en Nueva Orleans, trata de las «Obligaciones y facilidades escolares», con referencia especial a las condiciones de los Estados del Sur.

Finalmente, se reproduce íntegro el discurso del profesor Atwaler sobre «La fisiología del alcohol y la superintendencia». Las ideas contenidas en este artículo, en cuanto a las funciones del alcohol en sus relaciones con el cuerpo humano y a lo que se podría enseñar sobre esto en las escuelas, ha suscitado algunas críticas; pero, teniendo en cuenta que las conclusiones se han obtenido por una eminente autoridad científica y después de un curso de cuidadosos experimentos, merecen gran consideración.

La discusión del artículo, por Mrs. Mary Hunds, va a continuación.

La enseñanza de la templanza en Europa.— El capítulo IX se ocupa de nuevo en esto. Es siempre conveniente observar cómo tratan en otros países los problemas sociales y económicos que aquí reclaman urgente solución, y averiguar si en el estudio de un medio extranjero algunos principios de aplicación general pueden ser aprovechables entre nosotros. El sistema de la guerra contra la interperancia por medio de las escuelas, proyectado por A. Sluys, Director de la Escuela Normal de Bruselas, y presentado extensamente en el re-

ferido capítulo, pone de relieve la diferencia que hay entre el punto de vista de un observador del Viejo Mundo y el que tanto prevalece aquí. Los consejos educativos que propone y las recomendaciones que hace serán atendidas.

Cursos de colegio y profesionales. — Por término medio, los estudiantes que siguen carreras profesionales o universitarias no están aptos para entrar en la práctica de una profesión hasta la edad de veinticinco o veintiséis años. En vista de esto se ha pensado mucho en buscar los mejores medios de reducir la indebida extensión del término de la vida de colegio y de escuela. El juez Simeón E. Baldwin, profesor de Derecho constitucional en la Universidad de Yale, pronunció recientemente un discurso sobre el asunto, ante una sección de la Asociación forense americana, que se reproduce en el capítulo X de este *Informe*, y en el cual se discuten los varios planes que han sido propuestos para acortar el tiempo que exige la adquisición de una educación completa.

Defensa de las escuelas superiores (1). — El capítulo XI es la reproducción de un ensayo de H. H. Morgan, Director durante muchos años de la escuela superior pública de San Luis, sobre «La justificación de la escuela superior pública», que

(1) Téngase presente que la *high school* es una escuela secundaria.

apareció originariamente en el Informe escolar de San Luis, de 1876-77.

Aunque el establecimiento de las escuelas públicas superiores está en su apogeo, hay mucho interés en los argumentos en pro y en contra de tales instituciones.

El número de las escuelas públicas superiores aumenta con el crecimiento de la población de las ciudades. En 1890 había en total, en los Estados Unidos, 2.526 escuelas superiores, y en 1900, el número había aumentado hasta 6.005. En los Estados del Sur, se manifiesta igual celo en favor de la instrucción pública secundaria: en la misma década, el número de sus escuelas superiores (incluyendo a Missouri con los Estados litorales central del Sur), ha aumentado de 343 a 1.358.

Escuelas superiores gratuitas para alumnos rurales.—El capítulo XII contiene una ardiente demanda de facilidades para la educación secundaria en los distritos rurales, por el profesor H. R. Corbett, de la Universidad de Chicago. Da cuenta de las respuestas que recibió de reputados maestros y hombres públicos sobre el asunto de las escuelas superiores gratuitas para alumnos rurales y presenta los resultados de sus laboriosas investigaciones en una forma sugestiva. Como no ha olvidado ninguna comarca del país, el documento es un valioso compendio de la opinión pública sobre esta cuestión.

Historia de las bibliotecas escolares.—El Informe del Comité de la Asociación Nacional de Educación sobre la proporción de las bibliotecas públicas con las escuelas públicas está reproducido totalmente en el capítulo XIII. El Informe tiene la forma de compilación, y está compuesto de un número de artículos, cada uno de los cuales trata un punto especial. En su totalidad, preconiza la necesidad de reorganizar dichas bibliotecas, como parte integral del sistema de educación pública y discuten los mejores métodos de cooperación entre bibliotecarios y maestros y de sistematizar y dirigir la lectura en las escuelas de niños. Hay también cierto número de listas ordenadas de libros para alumnos y de libros que han de ser leídos por los maestros a los alumnos. Este Informe es muy oportuno, a causa de los recientes estímulos que se han dado para la creación de bibliotecas públicas por donativos de Mr. Carnegie y por otros influjos.

En el último capítulo del *Report* (el XVII) se da la estadística de las bibliotecas que existen actualmente en los Estados Unidos.

La educación en la Europa Central.—El capítulo XIV contiene, primero, una discusión sobre las relaciones de la historia de la educación popular con el desarrollo económico nacional (traducido del alemán) por el profesor J. Tews, de Berlín. El autor procura demostrar la benéfica influencia de una educación más avanzada en las capas inferior-

res de la sociedad, sobre el desarrollo nacional económico. Aunque se refiere principalmente a las condiciones existentes en Alemania, sus deducciones se pueden aplicar a cualquier otra parte. Demuestra, primero, que la civilización depende de las diversas empresas industriales y del desarrollo de la aptitud para el trabajo. En la parte segunda de su ensayo hace ver que la industria depende de la educación, tanto general como especial. Numerosas citas de los escritores clásicos, puestas en forma de notas, dan más valor a la disertación. El asunto ha sido tratado en la Asociación Nacional alemana de maestros durante varios años, y todos los oradores, sobre el asunto, han presentado puntos de vista semejantes a los del profesor Tews. El resumen de todas las resoluciones aprobadas por la Asociación ha sido siempre aumentar y hacer más intensa la educación elemental general del pueblo, y sobre esta base edificar una educación especial industrial agrícola o de cualquiera otra clase; pero no cargar a los niños con el peso de la educación especial antes de que adquieran su educación elemental general. De aquí deduce que toda especialización en la educación debe empezar después que el niño haya cumplido los catorce años.

Sigue a esto un estado sacado de la *Unterrichts-Statistik*, en la «Enciclopedia pedagógica», de Rein, en la cual, después de una introducción sobre la naturaleza y métodos de las estadísticas escola-

res, hay una larga serie de cuadros para mostrar la futilidad de la comparación entre elementos heterogéneos presentados por varios Gobiernos. La parte más interesante está en los resultados de educación que presenta el autor, en que muestra los métodos de estadísticas de analfabetos en los informes publicados por los diversos Estados y países de Europa.

Hay además una exposición comparativa de las estadísticas de gastos de América y Prusia. El valor del dinero es tan superior en Alemania, que la diferencia de casi 50 por 100 no es tan grande como parece en el primer momento.

Un cuadro detallado de las escuelas de Berlín muestra una sorprendente variedad de centros educativos en la capital de Alemania: Berlín tiene 103 escuelas secundarias (52 públicas y 51 privadas) y 306 escuelas elementales (293 públicas y solamente 13 privadas); comparando el número de alumnos de las escuelas secundarias con el de las elementales, se deduce que la proporción de estudiantes de segunda enseñanza es 14 y medio por 100 del número total. Esta proporción es tan rara, que mueve a averiguar sus causas, viéndose que estas escuelas secundarias comprenden también alumnos de la edad escolar elemental (de seis a catorce años): de sus alumnos, 24.275 eran menores de catorce años, y 13.245, mayores. Hay que tener presente que las escuelas secundarias clásicas de Alemania, si bien

alcanzan por una parte hasta cursos de colegio (1) muy avanzados, por otra descienden hasta tener alumnos de diez años. Al paso que las escuelas superiores de los Estados Unidos comprenden únicamente alumnos del tercer curso de cuatro años (de los seis a los doce) de las escuelas comunes (cuatro años de escuela primaria, cuatro de *grammar school* y cuatro de escuela superior), la escuela secundaria alemana empieza independientemente a los diez años, y termina, según sea su carácter, a los diez y siete, diez y ocho o diez y nueve. Si reducimos, pues, al tipo americano el número de alumnos de enseñanza secundaria de Berlín, contando solamente los mayores de catorce años, la proporción de la suma total es un poco más de 5 por 100. Es también interesante notar el gran esfuerzo que hace la ciudad para ayudar a la educación industrial de su juventud.

La parte quinta del capítulo da cuenta de lo que gasta en educación superior el mundo civilizado, dondequiera que hay establecimientos de esta clase de enseñanza. Estos gastos están agrupados de modo que sea fácil de ver el gasto por habitante en cada país. El resumen de Europa muestra que Suiza y la Gran Bretaña permanecen a la cabeza con 1,9 pesetas y 1,8, respectivamente, por habitante,

(1) Es decir, según el sentido del *College* americano, semi-universitarios.

mientras que Bulgaria va al final con 11,5 céntimos. En Montenegro y Turquía, no se registran establecimientos de esta clase.

La necesidad de que los niños se desarrollen libremente es el asunto de la siguiente sección. Trata de las condiciones en que se encuentran los niños obreros en Austria y en Alemania. Un cuadro publicado en 1897, por la Oficina estadística imperial de Berlín, estimó en 214.954 el número total de los niños de aquella condición que había en el imperio. Este total ha sido considerado erróneo, y una nueva investigación, ordenada por el canciller imperial, Príncipe de Hohenlohe, ha revelado el hecho de que el número de niños que ganan salario, dedicados solamente a trabajos industriales (los ocupados en trabajos agrícolas fueron excluidos de intento en la nueva enumeración), era 532.283, más del doble de los que resultaban en el censo de 1895. Si a esto se añade el número de niños que ganan salarios en trabajos agrícolas y forestales (aproximadamente 200.000) hay más de 750 000 niños de seis a catorce años asalariados en Alemania. El artículo cita gran número de maestros y empleados que escriben acerca de los peligros de este trabajo del niño. La mayoría de ellos opinan que cierto número de horas, muy limitado, de trabajo responsable, no sólo no es peligroso para la salud de los niños, sino que es conveniente, por el sentido del deber que se despierta mediante las ocupaciones regulares; pero

todos son opuestos al creciente abuso del trabajo infantil, a su excesiva duración y a su desarrollo en un medio antihigiénico o inmoral. Las condiciones del trabajo del niño en la ciudad de Berlín y en algunos centros industriales de Turingia son decididamente reprensibles.

La sección séptima de este capítulo contiene una disposición del Ministro de Educación en Prusia, concerniente a la inspección médica de las escuelas y basada en la experiencia hecha en Wiesbaden. Dicha disposición es conservadora, y está tan apartada de las medidas radicales recomendadas por algunos médicos, como de la indiferencia de los tiempos antiguos por las consideraciones higiénicas.

La Asamblea anual de los «Naturforscher» alemanes (una Sociedad igual a la Asociación para el progreso de las Ciencias en los Estados Unidos) discutió en Düsseldorf, en 1899, acerca de la educación e instituciones secundarias y su fomento. Una relación de estos debates y una revista de lo que se ha escrito recientemente sobre el asunto se encuentran en este capítulo.

Lo fundamental de todos los argumentos que se presentan es que las lenguas clásicas deben ceder su privilegiada posición y dejar lugar a conocimientos más prácticos y más científicos, y que deben tenerse más en cuenta las consideraciones higiénicas en la preparación de los planes de estudio y los horarios.

Mientras tanto, el Emperador ha decretado que el inglés sustituya al francés como estudio obligatorio en las escuelas clásicas superiores. Anteriormente, el inglés era voluntario en estas escuelas.

Constituye el artículo IX una discusión sobre los agentes comerciales alemanes. El profesor J. J. Findlay, de Londres; el profesor Eduardo J. Goodiveri, de Nueva York, y el profesor W. Weining, del Colegio comercial en Bellizona, Suiza, tratan de este asunto, cada uno desde su diferente punto de vista, conviniendo, sin embargo, en la premisa de que los agentes comerciales alemanes son superiores^s a sus colegas de otras nacionalidades, y dando las razones de por qué lo son. Mientras el primero de estos tres señores da especial importancia al hecho de que el estudiante alemán tiene una buena educación elemental o general, sobre la cual puede hacer una preparación especial, el segundo describe la excelencia de las escuelas superiores alemanas, alabando^s la educación secundaria, y el tercero muestra que la educación profesional, bien adaptada y basada en una buena educación elemental y secundaria, no puede dejar de producir los superiores resultados, de que tanto se ha hablado en Inglaterra y otros países, donde los agentes comerciales alemanes han llegado a ser, recientemente, objeto de cuidadoso estudio.

Este artículo va seguido de unas estadísticas sobre el sistema escolar suizo, que muestran au-

mento en todas las instituciones de educación, desde los jardines de la infancia a las Universidades, aumento relacionado con el de la población.

En el artículo XI de este capítulo, se dan los resultados de una investigación oficial suiza, concerniente al número de niños mentalmente débiles o defectuosos, de edad de seis a catorce años. El número total es de 13.155. El artículo pone de manifiesto lo que se hace con ellos, y recomienda ulteriores medidas, que interesarán a los lectores americanos partidarios de separar a los niños mentalmente débiles de los de inteligencia sana y de colocarlos bajo la dirección de maestros especiales, que estén bien preparados, tanto para impedir que se desalienten como para quitar a las clases regulares los alumnos que retrasarían sus progresos.

El artículo XII de este capítulo se ocupa en las escuelas alemanas en los países extranjeros. Aunque pocas en número, son, sin embargo, una prueba de cuánta persistencia y constancia muestra el Gobierno imperial en proteger a sus ciudadanos del otro lado de los mares y conservar su nacionalidad. Este artículo es traducción del trabajo del profesor J. Roux, sobre «Cuestiones diplomáticas y coloniales».

En el artículo XIII de este capítulo, se encontrará una estadística del número de alumnos de las instituciones de educación superior en quince países importantes. Los cuadros muestran, primero, que

las naciones germánicas (Alemania, Austria, Suiza, Bélgica y los Países Bajos) están en primera línea, no solamente por el número de estudiantes de las instituciones superiores, sino también en la relación de aumento; segundo, que el aumento de alumnos en las instituciones técnicas, tales como escuelas politécnicas, de minas y agricultura, es en todas partes mayor durante el año de 1898-99. Vemos, por ejemplo, que la asistencia a las Universidades en Alemania aumenta el 65 por 100, y la de las instituciones técnicas, el 82 por 100. En Austria, el aumento en las Universidades fué de 4 por 100, y en las instituciones técnicas, el 7,8. En Rusia, el aumento en las Universidades fué de 1,2; en las instituciones técnicas, 7,7. Tales cifras son tanto más significativas cuanto que indican que la industria en Europa y América exige hoy una preparación más perfecta y especial que antes. El interés comercial se está despertando; pero los antiguos caminos de la educación clásica, requerida por los estudios universitarios, no parece que se han abandonado, pues el aumento de asistencia a los cursos tradicionales de las Universidades es mayor que la proporción del aumento anual de la población.

Sigue a esto una exposición de los esfuerzos hechos en Hungría para promover la educación industrial y comercial, con cifras significativas, que ponen de relieve el notable renacimiento de la educación especial en el país. En 1868, el Departamento

de Comercio gastó 500 duros en las escuelas industriales; y en 1897, 250.000, próximamente. El artículo relata minuciosamente la organización, objeto y método de las escuelas comerciales e industriales, la mayor parte de las cuales han sido organizadas por iniciativa privada.

Los castigos corporales en las escuelas elementales de Prusia, en relación con las recientes disposiciones de los Ministros Dr. Bosse y Dr. Studt. Es grato observar que el último, al formular los nuevos reglamentos, siguió una costumbre de los Estados Unidos, que no prohíbe por completo los castigos corporales, sino que limita su aplicación, exigiendo informes escritos en cada caso e impidiendo de este modo los abusos.

El último artículo de este capítulo es la traducción de un ensayo de la Baronesa de Bülow Wendhausen, que pasa revista al infatigable trabajo de su tía, la Baronesa de Marenholtz Bülow, en favor de los jardines de la infancia y la propáganda de las ideas froebelianas; y unido a esto, una breve exposición de los sistemas de jardines de la infancia en todos los países civilizados, que puede ser de especial interés para los continuadores americanos de Froebel. El artículo respira un entusiasmo sumamente estimulante para los desalentados por la aparente lentitud con que progresan los jardines infantiles en Alemania.

Campos públicos de juego.—El capítulo XV

trata de los campos de juego públicos en Alemania y de una escuela de vacaciones que hay en Providence, R. I., organizada por el Dr. Ellen C. Putnam, que describe lo que se hace en aquella ciudad para preservar a los niños de contraer malos hábitos, por la influencia del hogar durante las largas vacaciones de verano. La fase patológica de la educación parece exigir y recibir cada vez más atención en todo el mundo civilizado. Si consideramos los muchos esfuerzos hechos para recoger niños en Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos, y en otras partes, no se puede dejar de ver que la gente, en general, se está interesando vivamente por la necesidad de precaverse contra el crimen y la degeneración, más bien que castigarlo y corregirlo después de que ha llegado a ser un hecho. Vemos, por ejemplo, que se fundan gran número de escuelas especiales para niños mental y moralmente débiles, escuelas reformatorias mixtas, escuelas especiales de industria y agricultura, campos de juegos para vacaciones, vigilados por expertos maestros, y otros ensayos humanitarios que tienen un objeto, tanto patológico como educativo y merecen ser considerados como síntomas de una civilización superior.

El capítulo XVI da cuenta del único experimento de su clase hecho en Boston y conocido por *La obra del Viejo Sur* (*The Old South work*), inaugurado por una noble mujer, que desea fomentar un patriotismo inteligente entre la juventud del país.

Mistress Mary Hamennay tiene una profunda gratitud personal hacia los fundadores de Nueva Inglaterra y los Padres de la República y ha consagrado mucha parte de su tiempo y de su fortuna a la propaganda de obras patrióticas. Uno de los principales agentes de esta obra, emprendida en la Iglesia del Antiguo Sur (*Old South Church*) ha sido un curso de conferencias de historia, continuado de un año a otro. La Casa social del Viejo Sur ha sido conservada, gracias a un donativo de 100.000 duros, hecho por Mistress Hemennay para ayudar a su compra. La conservación de este monumento tuvo un gran influjo en la de otros monumentos nacionales en Massachussetts y en otros Estados.

El capítulo XVII da las estadísticas de las bibliotecas de Sociedades escolares públicas. El número de las bibliotecas de esta clase que poseen más de 1.000 volúmenes es de 5.383 en los Estados Unidos, según los informes reunidos por esta oficina en 1900. Esto muestra un aumento de 1.357 bibliotecas de 1.000 volúmenes en menos de cinco años. El número de volúmenes en las 5.383 bibliotecas era de 44.591.851, mientras que era de 33 051.872 en las 4.026 registradas al principio del año 1896, observándose un notable aumento de 11.539.999 volúmenes, o casi el 35 por 100 en los cinco años.

De estas bibliotecas, abiertas al público, 2.734 son enteramente gratuitas; 2.375 están sostenidas por un impuesto. Las 3.115 que registran sus ingre-

sos arrojan un total de 7.812.406 duros. En el cuadro número 5 están clasificadas las bibliotecas según su extensión. Hay cuatro que tienen más de 500.000 volúmenes cada una; 50 tienen más de 100.000 y menos de 500.000; 283 tienen más de 25.000 y menos de 100.000.

El cuadro número 6 da cuenta de los donativos que se han registrado, y que son 645, con un total de 25.267.643 duros. En 1896 fueron 605, que sumaron 17.570.673, siendo el aumento de 44 por 100 desde el último *Report*.

La educación en la Gran Bretaña.—El capítulo XVIII trata, en particular, del sistema inglés de educación elemental, que ha tenido una crisis importante en su historia: el establecimiento de una nueva autoridad central, el «Consejo de Educación» *Board of Education*—en lugar del antiguo Departamento de Educación y del de Ciencia y Arte. A este Consejo han quedado también trasladados los deberes educativos del Gobierno. Esta concentración libra al sistema público de educación de los gastos y entorpecimientos de los múltiples órganos que habían llegado a ser un obstáculo serio para la eficacia de la administración. El fin de la autoridad central está ampliado por la facultad de inspeccionar las escuelas secundarias (1) y la de

(1) El término «escuelas secundarias» tiene en Inglaterra una significación tan distinta de la que se da en los Estados Unidos,

reorganizar una nueva clase de escuelas elementales, llamadas elementales superiores (en que se estudia, principalmente, lo que en las escuelas superiores de los Estados Unidos).

como lo muestra el siguiente extracto del *Informe de la Comisión Real de educación secundaria*, 1895, vol. I, pág. 41:

•Escuelas secundarias existentes: 50. La Comisión de información escolar distinguía tres grados de escuelas secundarias, según la edad en que los alumnos abandonan ordinariamente dichas escuelas. En el primer grado, esta edad es de diez y ocho a diez y nueve años; en el segundo, de diez y seis a diez y siete; en el tercero, de catorce a quince.

En cada grado, hay escuelas de diferentes tipos, según el tiempo dedicado a los diferentes asuntos. Pero, en todo caso, el grado de la escuela depende de la forma principal (?), y el carácter de la forma principal depende de la edad en que la mayoría de los alumnos abandonan la escuela.

Aceptando provisionalmente esta clasificación, que, como se verá, no puede aplicarse con rigidez, encontramos que las siguientes especies de escuelas secundarias pertenecen, respectivamente, al primero, al segundo y al tercer grado.

Escuelas secundarias de primer grado: 1) escuelas subvencionadas de primer grado, incluyendo las siete (*) grandes escuelas públicas; 2) escuelas propietarias (?) de primer grado, que envían alumnos a las Universidades o colegios universitarios; 3) escuelas privadas del tipo más adelantado.

Escuelas secundarias de segundo grado: 1) escuelas subvencionadas de segundo grado; 2) escuelas propietarias o privadas, que envían alumnos a las clases superiores del Colegio de exámenes de preceptores o a los exámenes locales de Oxford y Cambridge; 3) algunas escuelas externas de los institutos técnicos; 4) las secciones más avanzadas de algunas escuelas elementales con algún grado superior.

Escuelas secundarias de tercer grado: 1) escuelas subvencionadas de tercer grado; 2) escuelas privadas, en las cuales el tipo ordinario es el de los certificados de 3.^a clase en el Colegio de exámenes de preceptores; 3) escuelas elementales de grado superior.

(*) Eton, Rugby, Harrow, etc.

Por esta disposición, la Junta se ha puesto en contacto con el problema principal del día, a saber: el apoyo adecuado a las escuelas secundarias—esto es, escuelas cuyo trabajo es superior al de los siete primeros años de escuela - y su adaptación a las escuelas primarias públicas y a las necesidades de las clases industriales.

Aparte de la necesidad de la intervención del Gobierno con respecto a la educación secundaria, había también necesidad de reorganizar la autoridad central, dado el extraordinario, aunque desigual aumento del sistema de educación elemental, establecido por la ley de 1870.

La situación actual y la de antes están presentadas en este capítulo, considerando los dos problemas que piden inmediata atención de la Junta, y haciendo una revista estadística retrospectiva, que muestra, en detalle, el aumento del sistema escolar elemental desde su establecimiento en 1870.

El primero de los dos problemas, en el orden seguido en dicho capítulo (y que también precede en el orden de desarrollo al problema de la educación secundaria, ya citado), es el de igualar la situación de las escuelas, especialmente, entre los distritos rurales y las capitales. Este problema, de universal interés, ha tomado un carácter especial en Inglaterra, a causa de las dos clases de escuelas elementales: escuelas dirigidas por una Junta (*board schools*) y escuelas parroquiales. Para comprender

esto, es necesario pasar revista a ciertas estadísticas de las comprendidas en el capítulo mencionado. Las estadísticas muestran un aumento en los alumnos matriculados de 1.693.059 a 5.672.403, o sea de 7,6 por 100 de la población a 17,8. Se han elevado rápidamente las subvenciones anuales del Tesoro público para hacer frente a las exigencias de aquel aumento. En 1870, esta consignación para las escuelas fué de 2.813 055 duros; en 1899 ha alcanzado un total de 43.617 690 duros. Una comparación de los gastos por cabeza muestra hasta dónde este aumento es efecto del mayor número de escuelas, y hasta dónde lo es de la mayor cantidad de ingreso. En veinte años, de 1879 a 1899, el aumento en las escuelas privadas (voluntarias) fué de 3,60 duros hasta 11,25 por alumnos y en las *board's schools*, de 10,50 a 13,89.

El factor más importante de este desarrollo ha sido el nuevo agente que introdujo la ley de 1870, a saber: las *board schools*. Estas escuelas, sostenidas en parte por impuestos locales y administradas, como nuestras escuelas públicas, por Juntas locales electivas, explican los impulsos democráticos que originaron las leyes escolares. En 1890 no había ninguna: en 1899 educaban el 46 por 100 de los alumnos matriculados. Las escuelas privadas, principalmente las parroquiales, que por esta ley entraron a formar parte del sistema, han aumentado también por el cuidadoso estímulo del Gobierno;

pero mantienen una lucha desigual contra las escuelas públicas más adelantadas, que se muestra en las limitaciones financieras de las escuelas parroquiales, comparadas con las *board schools*. Cálculos aproximados revelan que el ingreso medio de las primeras es de 2,59 duros menos por discípulo que el de las últimas.

Las escuelas parroquiales son las principales, y a menudo las únicas, en los distritos de Inglaterra, y el atraso de las escuelas rurales, comparadas con las urbanas, que ha llegado a considerarse como un mal nacional, se atribuye en gran parte a su carencia de fondos. En particular, sus sostenedores se quejan de que no participan de los impuestos locales. El crédito especial concedido a su favor por una ley de 1897 no ha estado en proporción con sus necesidades y ha excitado mucha oposición.

Entre las causas que se alegan para demostrar la inferioridad de las escuelas rurales parroquiales, están la oposición de los labradores y propietarios a la educación, la indiferencia de los labradores, lo corto del período escolar, lo poco práctico del plan de estudios, el monopolio sectario, el poco alcance de la inspección, y en general, la ausencia de la acción popular. Como la mejora de la educación rural es en gran parte materia de esfuerzo local, es de esperar que la nueva Junta adoptará algunas medidas encaminadas a dicho fin. En este capítulo se

muestra detalladamente el estado actual de esta cuestión, tomado de fuentes inglesas.

El desarrollo del sistema de Juntas escolares se ha señalado por una evolución gradual de las escuelas elementales de grado superior, que corresponden en todo con las escuelas superiores públicas americanas (1). Están situadas en los grandes centros de industria y se han desarrollado naturalmente en sus aspectos científico y técnico. Han llenado una gran necesidad; pero complican el problema general de la educación secundaria, por aumentar el número de las autoridades locales en esta esfera y por hacer una coordinación de los grados secundario, y los elementales, que es considerada con algún temor por los que preconizan una educación limitada y especial para las masas (2).

Recientes medidas parecen indicar que el Gobierno no se inclina hacia estos desarrollos locales, cuya situación está explicada por diversos artículos de autoridades inglesas muy conocidas, citadas en el capítulo XVIII, en la sección de educación se-

(1) Las *high schools*, que toman cada día más un carácter secundario.

(2) Este movimiento, que en todas partes (menos en pueblos tan atrasados como el nuestro), parece acentuarse, aunque muy lentamente y no sin oscilaciones, tiende a fundir la 1.^a y la 2.^a enseñanza universalizándolas; la última está hoy, por el contrario, en casi todas las naciones, en cuanto a su organización pedagógica y administrativa, a su personal, dotación, nivel, etc., mucho más cerca de la Universidad que de la escuela primaria, de la cual la separa un verdadero abismo.

cundaría. Las Juntas escolares (*school boards*) tienen inmensa fuerza en las poblaciones grandes y han probado ampliamente que son capaces de proteger sus intereses, aun contra una gran mayoría conservadora en el Parlamento. La lucha, que parece inminente, entre la política liberal y la conservadora, comprende un principio de universal interés. Unas cuantas autoridades serias en materia de educación tratan de aprovechar esta ocasión para echar los cimientos de un sistema unificado de educación nacional, que atendería a las condiciones ideales de la naturaleza humana, más bien que a los intereses sociales y utilitarios.

La Exposición de Educación de los Estados Unidos, trasladada desde París a Manchester a expensas de un Comité local, fué una oportuna lección de cosas sobre este particular. Su influjo sobre los problemas ingleses fué indicado por Sir John Gorst, en un discurso citado en el capítulo XVIII. En él define las dos teorías opuestas de educación, la filosófica y la utilitaria, y expresa la opinión de que hay mucho que decir sobre las dos, observando que «América está enteramente en favor de la educación general».

Entre otras pruebas del desarrollo de la educación pública, está la extensión del período de educación obligatoria, habiéndose prolongado por una legislación reciente la edad para la exención, de los 10 a los 12 años, y la mejora del personal docente,

por la creciente proporción de maestros auxiliares de adultos y la baja proporcional de maestros de niños, el aumento de los salarios y las mejoras introducidas en la preparación de los maestros. En esta última cuestión, Inglaterra es aún inferior a muchos países continentales. El período usual de preparación en las escuelas normales es breve, únicamente dos años, en los cuales están comprendidas las dos educaciones, académica y profesional; y, con esta organización, sólo se produce una tercera parte de la demanda actual de nuevos profesores.

Durante estos treinta años, después de la aprobación de la ley de escuelas elementales, ha habido una extensión gradual del plan de estudios, que ha favorecido mucho el desarrollo de las escuelas de grado superior de que ya se ha tratado.

El capítulo XVIII contiene también una breve reseña de las medidas tomadas por la Junta escolar para registrar el número de vagabundos, y, en cooperación con entidades particulares, acudir a las necesidades de los niños abandonados.

En Londres, Manchester y otras grandes capitales, hay cantinas escolares; y en Londres progresa cada día más una acción organizada para asegurar la sanción legal a esta obra de salvación, como parte integrante de las obligaciones de la escuela elemental.

El Gobierno ha hecho ya un arreglo general para

la educación de los niños ciegos y sordos, y muchas Juntas escolares urbanas han establecido escuelas especiales para los mentalmente débiles. Indudablemente, con respecto a muchos interesantes problemas sociales, las Juntas escolares de las grandes ciudades de Inglaterra están dando valiosas lecciones al mundo

En la sección de educación secundaria, hay un resumen de los trabajos de los departamentos de arte y ciencia y una breve reseña de la situación de Gales, Escocia e Irlanda en este respecto. Estas tres partes del reino han adelantado a la Inglaterra propiamente dicha en la organización de la inspección pública de las escuelas secundarias. La discusión sobre este asunto está comprendida en la parte segunda del capítulo.

Las estadísticas de las Universidades y colegios universitarios muestran, en general, aumentos de asistencia a estas instituciones superiores durante la década de 1889 a 1899. La notoria baja en el número de estudiantes de las Universidades de Escocia está llamando poderosamente la atención. Es debida, en parte, a lo mucho que se exige para ingresar en ellas, y en parte a su pobreza financiera para adquirir el material requerido por las exigencias modernas. En este respecto, Inglaterra está haciendo rápidos progresos, sobre todo por medio de la actividad privada y municipal, para el establecimiento y dotación de los colegios universitarios

locales. El éxito del movimiento en favor de la educación superior de las mujeres está atestiguado por la gran asistencia de éstas a todos los colegios y departamentos universitarios donde son admitidas.

La fundación de nuevas Universidades y la provisión de material a los nuevos laboratorios y departamentos de investigación de las antiguas Universidades están comprendidos entre los importantes asuntos tratados en el informe sobre la vida universitaria. en la parte tercera del capítulo XVIII. En el movimiento actual hacia la unidad de ideales y fines educativos, los hombres universitarios están tomando una parte activa.

El Comité consultivo organizado para el servicio de la nueva Junta de educación comprende representantes de todos los órdenes de la enseñanza, y da, por lo tanto, una significación evidente a los impulsos hacia un sistema nacional comprensivo de educación, que están fermentando en el espíritu de mucha gente al comienzo de esta nueva era.

Periódicos de educación.—En el capítulo XIX, se da una lista de éstos en los Estados Unidos, clasificados por Estados y por asuntos.

Autoridades.—El capítulo XX lleva también una guía de superintendentes del Estado y de ciudad, presidentes de Universidades y colegios y directores de escuelas normales.

El estudio de la fisiología de la templanza.—En el capítulo XXI se reproduce un artículo de

Miss Mary H. Hunt, que ha dirigido con eminente habilidad y gran éxito el esfuerzo para introducir el estudio de los peligros del alcoholismo en las escuelas elementales, y en el que sostiene que la instrucción en la fisiología de la templanza debería empezarse cuando el niño comienza a ir a la escuela, continuándose sucesivamente en todos los grados elementales y completándose y finalizando en el primer año de la escuela superior.

La «grammar school» de Hopkin en New Haven, Conn.—En el capítulo XXII, mister H. K. Willards ha detallado algunas de las circunstancias relacionadas con el establecimiento de esta institución histórica hacia mediados del siglo xvii. La lista completa de maestros o rectores que presenta contiene los nombres de muchos educadores reputadísimos.

La cuestión de la lengua en Grecia. El lenguaje, en todos los países que poseen una literatura o una clase letrada, muestran más o menos el fenómeno de la «diglosia»: la lengua literaria y la popular difieren entre sí. En los pueblos que hablan el griego, esta divergencia de la lengua hablada y la escrita es, y ha sido durante siglos, sumamente acentuada. El Dr. Daniel Quinn ha hecho un estudio de las fases diglósicas del griego moderno y su derivación histórica de los idiomas clásicos, que está incluido en el capítulo XXIII del *Report*; según él, los aspectos del lenguaje griego moderno no

están meramente limitados a una forma científica y a otra popular, sino que se han hecho varias modificaciones o combinaciones de éstos por escritores griegos, cada uno de los cuales tiene sus ardientes partidarios. Esta cuestión necesita una investigación más profunda para llegar a un completo conocimiento de ella. Se afirma que algunos eminentes hombres de letras extranjeros, y aun algunos griegos cultos, no han llegado a comprender bien la relación entre la lengua hablada y la escrita, el «demotico» y el «katharevousa». El trabajo del doctor Quinn es una erudita contribución a este asunto, que será de gran valor e interés, no solamente para los maestros de griego, sino para los estudiantes de lenguas en general.

El senador Justin S. Morrill.—En el capítulo XXIV, hay un discurso de G. W. Alherton, presidente del Colegio del Estado de Pensilvania, sobre la carrera legislativa de Justin S. Morrill, autor de las leyes de 1862 y 1890, dotando las instituciones conocidas ahora con el nombre de Colegios de Agricultura y Mecánica. El Dr. Alherton refiere brevemente los esfuerzos hechos por el senador Morrill para lograr la aprobación de las referidas leyes, mostrando también los motivos que le impulsaron y los propósitos que le guiaban.

Varios asuntos.—El capítulo XXV contiene: 1) un importante artículo del hon. E. L. Dawes sobre «El territorio de la India»; 2) un informe sobre

«Los niños retrasados», por el Club Cívico de Filadelfia; 3) «La educación de los ingenieros en los Estados Unidos en 1900», por Ira O. Baker; 4) un ensayo De La Salle, fundador de los Hermanos Cristianos; 5) una nota de E. A. Cutters sobre «El desarrollo de las bibliotecas públicas»; 6) «Conmemoración de Hugo Grocio en Delft»; 7) discusión del profesor Woodward sobre «Cuándo y por qué los alumnos dejan la escuela»; 8) «Cómo se puede educar al futuro hombre de negocios», por el presidente Handley; 9) «El progreso gradual», por el Dr. W. H. Payne; 10) «La expedición de los maestros cubanos a Cambridge, Mass.», por el presidente Elliot.

El capítulo XXVI contiene: 1) un elocuente e instructivo discurso del honorable J. L. M. Curry, director de la Fundación de Peabody, pronunciado ante el Instituto Politécnico de Alabama; 2) sermón predicado en la consagración del Colegio de la Trinidad, en el distrito de Colombia, por el reverendo Mons. Conaty; 3) un ensayo de William Preston Johnston, difunto presidente de la Universidad de Tulane; 4) el discurso inaugural del presidente Pritchett, del Instituto de Tecnología de Massachusetts; 5) bosquejo de la vida del honorable J. B. Stallo, uno de los más eminentes pensadores sobre Filosofía de la ciencia de la vida en el siglo XIX; 6) alegato en favor de la educación superior de los negros; 7) la declaración de independencia de Tejas en lo referente a educación.

Informes consulares.—En el capítulo XVII están insertos los extractos de los informes consulares dirigidos al departamento de Estado. Son de gran importancia, pues se refieren: 1) a los premios Nobel para descubrimientos científicos; 2) a la educación comercial en Escocia y Sajonia; 3) a los progresos de la educación en Liberia; 4) a los grados médicos en Alemania; 5) al desarrollo de la educación en la Siberia oriental; 6) al Instituto de lenguas orientales de Vladivostok; 7) a la educación comercial en Sajonia; 8) a la enseñanza manual en Alemania; 9) al crecimiento de las ciudades en Alemania; 10) al desarrollo de los niños en las escuelas de dicha nación; 11) a las estadísticas criminales de la misma, etc.

La sociología en la Exposición de París.—El capítulo XXVIII contiene una reseña sobre la sociología en la Exposición de 1900, por Mr. Lester F. Ward. Después de unas breves consideraciones generales, Mr. Ward trata extensamente de este asunto desde un punto de vista educativo. En el Congreso de Enseñanza de las Ciencias Sociales, que se verificó en la Exposición durante el verano, se hicieron diversos informes por algunos especialistas, principalmente sobre el estado y progreso de la instrucción en las ciencias sociales de los varios países representados por ellos en las diferentes clases de escuelas y en las instituciones particulares. Mr. Ward presenta extractos de un número consi-

derable de estos informes, eligiendo aquellos que le parecían de especial interés, bosquejando la obra del Congreso de educación social y explicando su objeto y fines. También se citan varios otros centros de educación sociológica. El Instituto Internacional de Sociología celebró una reunión en París durante el transcurso de la Exposición, al cual presentó Mr. Ward un trabajo sobre la mecánica social, que constituye el final de su reseña.

La Sociedad hace posible la recolección del trabajo especial de cada individuo y la concesión a éste, en cambio, de una parte de los productos de toda la humanidad (1).

Esta función de reunión y distribución se lleva a cabo mediante las cuatro instituciones cardinales humanas: 1.º, la familia; 2.º, la comunidad civil; 3.º, el Estado, y 4.º, la Iglesia.

El fin y objeto de todas las instituciones es proporcionar al individuo los beneficios de la actividad de su raza. Es decir, elevar al individuo dentro de la especie.

Para esto, todo individuo debe ser activo y productivo; debe producir lo que sea bueno para sus semejantes; además, hay que reunir los productos, y, por último, hay que distribuirlos. De esto resulta

(1) Este párrafo y los siguientes están tomados de un informe de Mr. Harris, escrito en 1886 para la Asociación Nacional de Ciencias Sociales de los Estados Unidos.

que debe haber industria productiva, vías de comunicación y comercio.

Los géneros que vienen como productos individuales al mercado del mundo y se distribuyen de nuevo son de dos clases: materiales y espirituales. El alimento, el vestido, la vivienda son materiales y exclusivos en su naturaleza; tienen que ser partidos o divididos al distribuirlos. Pero los productos espirituales no pueden ser divididos. Cada individuo puede recibir el total. La sabiduría de la raza puede de todo individuo aprovecharla en su totalidad, siempre que quiera adquirirla por su propio trabajo.

Millones de hombres viven vidas llenas de aventuras y trabajos, hasta llenas de errores, en pugna con las leyes del universo. Pero la experiencia de su vida vale tanto para sus semejantes como para ellos mismos. Toda vida es pasajera. La experiencia de un hombre va a todos los demás y se suma al agregado del conocimiento ético.

Todo hombre puede gozar temporalmente de la suma de toda la percepción sensible y de toda la reflexión de la humanidad. El inventario del mundo material y del mundo de la historia humana está constituido por la cooperación reunida de la observación científica. Se descubren los principios que enlazan los hechos, y los acontecimientos y la observación humana, condensada así en estos principios, están al servicio de cada individuo.

Las particularidades de tiempo y espacio, clima, suelo y producciones (todas limitadas y peculiares) están tan neutralizadas por el comercio, que cada mercado participa de los frutos de todos los lugares, y se emancipa así de sus deficiencias locales.

La industria y el comercio productivos tienen como primer objeto la recolección y distribución de productos materiales; pero su fin espiritual es mucho más admirable. Al cambiar los alimentos y vestidos, las naciones cambian ideas, y en este cambio, cada una se hace más rica, sin perder nada más que la ignorancia.

La sociedad hace posible este milagro. Es un todo mayor que la suma de sus partes. El refuerzo que cada una da al total está compensado por la ayuda que éste le presta a su vez. Así, el individuo se hace infinitamente más fuerte, gracias a la sociedad.

El objeto de la ciencia social es el estudio de la combinación humana en las instituciones. Se puede dividir evidentemente en cuatro partes, correspondientes a las cuatro instituciones cardinales: familia, sociedad civil, Estado e Iglesia.

Podemos primero consagrarnos a la cuestión del alimento o cuidado paternal, extendiéndola a todas las fases de la actividad caritativa; pues aunque la familia es la institución fundamental en esta cuestión y en la del sostén del débil por el fuerte, sin embargo, el principio de la familia tiene en cierto

grado que ser recogido por todas las instituciones superiores.

El principio de la familia es la educación; el principio de nuestra segunda institución, la comunidad civil, es: «ayúdate a ti mismo». Por medio de la propiedad y el contrato, se procura por su trabajo cada cual su parte en los frutos de la Naturaleza. Así, la comunidad civil, con su organización, conquista la Naturaleza y la vuelve contra sí misma, haciéndola depender directamente del hombre, haciendo que las fuerzas trabajen para proteger nuestro cuerpo de la destrucción producida por esas mismas fuerzas. A la propiedad y al contrato llamamos los instrumentos de esta organización civil.

En el Estado, la tercera institución de la civilización, el hombre alcanza la libertad; pues si, como ciudadano, da su vida por la existencia de la personalidad política de la nación, ésta le dota de esta personalidad, refuerza su pequeño poder individual con el agregado de todos los de la nación, y le hace así infinitamente fuerte y firme.

En la cuarta institución espiritual, cuya función es proveernos de arte, religión y ciencia, cada hombre está iluminado por la luz de todos: aprende y adopta para sí propio la teoría del mundo, creada por las ideas combinadas de los más altos pensadores de la raza y por la experiencia y la observación reunidas de todos los científicos.

La ciencia social tiene por campo legítimo todas estas regiones, la civilización entera del hombre, y se ocupa en descubrir las relaciones orgánicas de las instituciones de la sociedad entre sí, para producir el bienestar de la humanidad.

Como ensayo para clasificar estas ramas de la ciencia social, se presentó en 1886, en la Asociación Americana de Ciencias Sociales, el siguiente programa:

1. Teoría de la propiedad real y personal.
2. Producción y distribución de la riqueza.
3. Teoría del Gobierno, la Nación, el Estado y el Municipio.
4. Corporaciones públicas y privadas.
5. Castigo y corrección de los criminales.
6. Prevención del vicio (intemperancia, prostitución, vagancia, etc.).
7. Beneficencia pública y privada (cuidado de los pobres, enfermos, ciegos, idiotas, sordomudos, huérfanos y expósitos, etc.).
8. Sanidad de las ciudades y de las viviendas privadas (suministro de aguas, ventilación, drenaje, epidemias, etc.).
9. Teoría de la educación pública elemental.
10. Educación superior (como productora de las fuerzas directivas de la sociedad).

En las dos últimas, 9 y 10, que se refieren a la educación, la ciencia social se propone el desarrollo espiritual de la sociedad, mediante los resultados

de la religión, del arte y de la ciencia, para constituir la idea teórica del mundo.

En la 8 se procura el cuidado directo del cuerpo humano, sus alimentos, vestidos, viviendas, limpieza, ventilación y todas las materias relacionadas con esto.

La 7 se ocupa en el mantenimiento de la familia y los métodos de suplirlo por una caridad bien organizada.

La 5 y la 6 tratan de los orígenes de los males que atacan la sociedad y de sus remedios, considerando los medios para la reforma y castigo de los criminales y buscando las fuentes del crimen en el vicio y en la ignorancia.

La 3 y la 4 tienen por objeto la organización del Estado y su delegación de facultades y funciones en las Corporaciones.

En la 1 y 2, se investiga la sociedad civil en sí misma, la esfera del esfuerzo individual y la participación de cada uno en el goce de la riqueza total.

La educación en Filipinas, Cuba, Puerto Rico, Hawaii y Samoa (capítulo XXIX).—En su Memoria sobre la educación en Filipinas, el especialista que tiene a su cargo el estudio y arreglo de los datos recibidos de nuestras posesiones insulares ha incluido el testimonio de competentes observadores científicos alemanes y franceses, acompañado del de las autoridades españolas residentes en la isla, respecto de los conocimientos intelectuales de

los filipinos y los efectos de la educación que se les ha dado. Resulta de los trabajos de los escritores filipinos referidos, que los filipinos han recibido una considerable cultura europea de sus maestros españoles. Se encuentra esto sólidamente demostrado por la producción de un número de eminentes abogados y hombres de Estado, a la par que de literatos y científicos, en los últimos años. Las condiciones del país no eran favorables para el pensamiento independiente ni la actividad intelectual; la virilidad del carácter filipino se muestra en la perseverancia que ha manifestado en hacerse camino en el mundo intelectual moderno, a pesar del desaliento y la represión. Los escritores filipinos han prestado naturalmente atención, en los últimos años, a los disturbios políticos de su país y a los planes para la mejora de éste. De aquí su actividad en los escritos políticos y en el movimiento revolucionario. En el capítulo se incluyen ejemplos de escritos políticos de propaganda revolucionaria, especialmente de los masones (pues la masonería tomó una parte principal en la insurrección de 1896), que demuestran la capacidad literaria de sus autores.

Se da también una breve reseña del origen de la organización municipal y política de este pueblo, con un corto bosquejo histórico de los acontecimientos modernos, para hacer inteligibles los extractos de los autores indígenas y explicar las condiciones modernas de las islas y las causas de la re-

volución de 1896. Esta parte de introducción y exposición, que comprende los referidos escritos, va seguida de una nota estadística e histórica acerca de la educación en la antigua Universidad de Santo Tomás y en los colegios (o escuelas secundarias) y escuelas elementales, según la cual, cierto número de instituciones, como la Universidad, fueron fundadas hace trescientos años y han continuado hasta ahora dando, bajo la dirección de la Iglesia, a los niños y niñas del país la enseñanza que se creía apropiada y suficiente para ellos. Por las leyes españolas, se exigía que hubiese una escuela pública elemental en cada pueblo que pasase de 500 almas; y el testimonio de los oficiales del ejército americano comprueba que existían actualmente en varias islas, a la llegada de los americanos. Parece también que, aunque se exigía el español en las escuelas, la ley en este respecto era letra muerta, y había, relativamente, pocos filipinos que supiesen el español. Las estadísticas muestran que en la Universidad se concedieron 1.186 grados entre 1645 y 1820, y 2 292 entre 1800 y 1882. Se dice que en 1896 había más de 1.000 estudiantes en la Universidad, y que la asistencia total en todos los colegios de la isla era de 8.070, lo cual supone una gran cantidad de jóvenes que recibían educación secundaria. Además, había 1.915 estudiantes en las 69 escuelas privadas de latín.

Cuba.—A consecuencia de la situación de la

isla en los últimos años, no había que esperar mucha actividad en las cosas de educación. Según el censo de 1899, el 63,9 por 100 de población eran analfabetos. Los americanos se ocuparon enérgicamente en las escuelas elementales. Bajo la dirección de Mr. Alexis E. Frye, el número aumentó tan rápidamente, que en marzo de 1900 había 3 099 escuelas en actividad, con 3.500 maestros y una matrícula de 130.000 niños; cuando en 1899 había únicamente 200 escuelas, con una asistencia de 4.000 (1). Una comparación de la legislación española con la reciente legislación americana respecto de la educación, que va agregada a este capítulo, muestra que los españoles tenían pleno conocimiento del estado defectuoso del sistema escolar y habían prescrito un plan de estudios basado en la ley de 1865, modificada por la de 1880, que era admirable en teoría, pero que nunca se llevó a la práctica (2).

Puerto Rico — Tan pronto como los americanos tomaron posesión de la isla, el general Henry, gobernador militar, recomendó la reorganización del sistema escolar, obra de que se encargó el general

(1) Cuando haya entre nosotros interés serio y eficaz por salir de nuestro bochornoso estado, se consultarán estos experimentos y los medios aplicados para obtener con tal rapidez tales resultados.

(2) Esta es la característica general de nuestra situación jurídica, desde la Constitución del Estado al último decreto que en estos momentos se esté imprimiendo en la *Gaceta*.

Eaton, antiguo Comisario de educación de los Estados Unidos. El relato del general Eaton sobre la situación en que se encontró las cosas, y los cambios que propuso, ofrecen una clara pintura de la atrasada condición de la isla en aquel tiempo. Después de la vuelta del general Eaton a los Estados Unidos, siguió el trabajo por él iniciado su sucesor el Dr. Víctor S. Clarck, el mayor George G. Golf y el actual comisario, profesor Martín G. Brumbaugh. Según un interesante ensayo histórico sobre la educación en Puerto Rico, por D. Enrique E. Hernández, secretario del Consejo insular de educación, y publicado en el informe del Dr. Clarck al general Davis, el Gobierno español, en 1865, introdujo convenientes reformas escolares, que fueron ampliadas por el general Despujol en 1876. El último gobernador distribuyó por la isla inspectores, cuyos informes mostraban el estado poco satisfactorio de las escuelas, y en 1880 se publicó una ley orgánica, prescribiendo el plan de estudios e instituyendo las reformas que los inspectores juzgaron necesarias.

En 1898, antes de que los americanos tomaran posesión, había, según las estadísticas españolas, 380 escuelas públicas de niños y 148 de niñas, con una asistencia de 18.243 alumnos. En junio de 1899, el Dr. Clarck refiere que había 212 escuelas urbanas y 313 rurales, con una asistencia de 21.873, quedando 278.630 niños sin escuela. En octubre de

1900, según el informe del profesor Brumbaugh, había 800 escuelas (1), de las cuales el 50 por 100 eran rurales.

Los censos mostraron que el 27,1 por 100 de la población blanca de Puerto Rico y el 15,6 por 100 de los negros sabían leer; y el 3 por 100 de los blancos y el 4 por 100 de los negros iban a las escuelas (2).

Hawái. — Una Memoria del Ministerio de Instrucción pública de Hawái, de 1899, manifiesta que, de los 15 490 alumnos que asistían a sus escuelas, 5.043 eran hawaianos; 2.721, hawaianos en parte; 601 americanos; 213, ingleses; 337, alemanes; 3 882, portugueses; 84, escandinavos; 1.141, japoneses; 1.134, chinos; 30, de las islas del mar del Sur, y 124, extranjeros de otros países.

Samoa. — Una interesante carta de una señora que ha estudiado el sistema de enseñanza de estas islas da cuenta del estado de la educación allí. Hace notar que, en toda la Samoa americana, hay una población escolar de 1.500 alumnos. de los cuales cerca de 800 reciben una educación irregular en las escuelas evangélicas del pueblo. Y añade: «Si algún buen filántropo de los nuestros abriese solamente tres escuelas, una en cada pueblo, y ensayase el experimento de educar a aquellos jóvenes, resultaría, en mi opinión, que más se podría hacer

(1) En dos años, aumentaron en más de un 54 por 100.

(2) Nótese esta diferencia en favor de la raza de color.

en favor de la ilustración y el progreso de aquel pueblo por este medio que por ningún otro».

La educación en la Exposición de París.—El capítulo XXX consta de un informe sobre esta cuestión, por un miembro del jurado internacional de educación primaria, representante de los Estados Unidos y perteneciente al personal del *Bureau* de Educación, con un apéndice de fuentes extranjeras acerca de lo que expuso nuestro país. Describe el aspecto general de la sección educativa, que, por sus disposiciones prácticas y concisas, excedió a todas las Exposiciones anteriores de esta nación, gracias a la eficaz dirección del Comisionado general de los Estados Unidos y su ayudante Mr. Howard R. Rogers. Hay también una descripción detallada de la Exposición francesa, que, por su sistema de clasificación, dió el modelo para los otros países representados. El informe estima que las Exposiciones de escuelas elementales tienen mayor importancia que la que les concedieron los debates del Jurado. Los rasgos característicos del sistema nacional estaban muy claramente señalados.

Entre los asuntos especiales que atrajeron la cuidadosa consideración del Jurado, está la exposición de medios para mejorar las condiciones físicas e intelectuales de los niños pobres y desgraciados y los esfuerzos para la educación de la raza. Esta última formó una parte importante de las Exposiciones coloniales francesas; y el gran interés del Go-

bierno francés por ella llamó la atención sobre aquellas partes de la Exposición de los Estados Unidos relacionadas con este problema, y especialmente con la educación de la gente de color.

El informe del Jurado sobre educación primaria, sacado de la Memoria del honorable F. W. Pech, al Comisario general de los Estados Unidos, trata de la composición de esta Corporación y sus métodos generales de procedimiento. Estaba compuesto de especialistas perfectamente familiarizados con el asunto y animados de un espíritu espontáneo y sensato.

Los apéndices comprenden un claro examen de la Exposición de educación por Mr. Howard J. Roger, Director de educación y economía social, agregado al Comisario general, y de varios artículos sobre la Exposición de los Estados Unidos, por el Dr. G. Compayré, tan conocido por los educadores americanos, y M. Gustave Lanson. Se da cuenta de la resolución del Comité técnico de Manchester, trasladando la Exposición de educación de los Estados Unidos a aquella ciudad, seguido de extensas noticias inglesas sobre la colección. El capítulo termina con la reproducción del catálogo especial del material, por Mr. J. H. Reynolds, Director de la Escuela técnica de Manchester.

El visitante de la Exposición, y especialmente del Congreso internacional de educación celebrado en el mes de agosto, no podía menos de admirar el

gran influjo que el sistema de educación francés ejerce sobre la suerte de la República. En esta ocasión, ver es creer. Ya no hay que dudar de que Francia ha alcanzado una condición estable merced a los efectos de la educación universal que ha desarrollado la individualidad y la iniciativa independiente, no sólo en las grandes ciudades, sino en las más remotas provincias. Las crecientes facilidades que se ofrecen para la educación superior de la mujer y el gran número de éstas que se preparan para maestras profesionales indican una tendencia moral en la instrucción de la gran clase media de la población, que asegura la prosperidad y estabilidad de la nación francesa, produciendo el contrapeso necesario entre París y las otras provincias de Francia, entre las clases ricas y poderosas, y las más numerosas, pobres y dependientes, y formando una clase media de pensadores y trabajadores, que comprenden y sostienen el Gobierno nacional.

La educación en Francia.—El capítulo XXXI trata de la educación en Francia con referencia especial al sistema público, que depende del Ministerio de Instrucción, y cuyo carácter es general, distinguiéndola de la educación industrial. Según los últimos informes (1897-98), había matriculados en las escuelas de párvulos 744.126 niños; en las escuelas primarias de grado elemental y superior, 5.535.125, o sea, en total, en las escuelas clasificadas como primarias, una matrícula de 6.979.251 ni-

ños, que constituye el 16,2 por 100 de la población. El gasto anual para las escuelas públicas, que comprenden $\frac{3}{4}$ de la matrícula total, ha alcanzado la suma de 214.015.250 francos, o 46 por individuo matriculado.

Las escuelas secundarias del Estado (liceos clásicos y colegios) para muchachos contaban 86.321 estudiantes, y las privadas de la misma clase, 100.865, o sea un total de 187.186. Los liceos y colegios públicos para muchachas, establecidos en 1880. aumentaron, del pequeño número de 300 estudiantes que tenían en 1881, hasta 11.994 en 1899. Las Universidades oficiales tenían 28.254 estudiantes matriculados en enero de 1899, de cuyo número, 817 eran mujeres. Las Facultades privadas e independientes (es decir, independientes de la inspección y auxilio del Estado) registraban 1.658 estudiantes.

El sistema extenso y centralizado de instrucción pública deriva su principal sostén de los créditos del Estado, que en el año de 1901 alcanzaron el total de 206.966.483 francos. De esta suma, el 76 por 100 fué destinado a la educación primaria. Las escuelas primarias públicas, que son gratuitas, se sostienen también con créditos municipales, que ascienden a un 33 por 100 del total de sus ingresos.

Las escuelas secundarias y las Universidades se sostienen también con derechos, donativos y fondos municipales. En su gran atención a la educación pú-

blica, el Gobierno ha procurado realizar el más alto ideal del Estado, sostenido por la opinión pública inteligente y enriquecido por la habilidad, aptitudes y talento, tratando al mismo tiempo de mantener y aumentar el prestigio de Francia como una de las naciones que van a la cabeza del mundo en artes y en ciencias.

El servicio de la educación se considera, como el del ejército, esencial para la conservación de la República, y, por esta razón, el Gobierno ve con inquietud toda indicación de que otros influjos que los que están acordes con sus propios ideales adquieran ascendiente sobre los espíritus de la juventud, o de que el sistema de educación pública fracasase en sus proyectos. Esta solicitud se muestra en el inmenso impulso dado recientemente a la educación de los adultos o continuación de la educación popular más allá del breve período escolar, y en las medidas para aumentar la regularidad de la asistencia a las escuelas y para vigorizar las escuelas primarias superiores. Estas fueron las principales materias tratadas en el Congreso de educación primaria celebrado con motivo de la Exposición de París, según el informe de dicho Congreso, incluido en el capítulo XXXI.

Ahora, el interés del Gobierno se dirige más particularmente a la educación secundaria. Se han observado con creciente aprensión, durante la última década, signos de un pequeño, pero significativo

movimiento de los estudiantes desde las escuelas secundarias del Estado a las sostenidas por Ordenes religiosas. Mientras que en 1887, según las estadísticas, hubo en las primeras una matrícula de 56 por 100 de todos los alumnos de enseñanza secundaria, en 1898 esta matrícula descendió al 45 por 100, en tanto que en las instituciones religiosas aumentaron los estudiantes, durante este período, de 160.161 a 185.267. El carácter de las escuelas secundarias francesas es la educación liberal, considerada como un medio, tanto de disciplina como de progreso. El propósito del Gobierno al fomentar los centros de esta clase es asegurar al servicio del Estado hombres de influjo y autoridad que simpaticen con su política y sean capaces de guiar sus destinos. Para aumentar la asistencia a los liceos del Estado se presentó un proyecto de ley contra las asociaciones religiosas, que fué aprobado por la Cámara de los Diputados después de un acalorado debate, en el cual, el principio de libertad de enseñanza fué elocuentemente defendido por el Conde Alberto de Mun.

Para lograr mejor este objeto, el Ministro de Instrucción pública sometió al Consejo una nueva reforma de las escuelas secundarias del Estado. Estas dos medidas han sido las materias de supremo interés en las cuestiones de educación tratadas este año en Francia.

En el sistema francés, las escuelas clásicas se-

cundarias (liceos y colegios) están íntimamente unidas con las Universidades altamente especializadas.

El capítulo XXXI presenta un breve resumen de las recientes disposiciones relativas a la ley de 1896, que ha transformado las Facultades del sistema imperial napoleónico en Cuerpos autónomos y orgánicos. Los efectos de esta medida se muestran particularmente en el aumento de asistencia a las Facultades de Ciencias y Letras, que de 3.684 estudiantes en 1888, creció a 6.557 en 1899, así como los esfuerzos locales para la mejor dotación de las universidades reorganizadas.

La educación en Alaska (capítulo XXXII).—Durante este año se ha notado un interés creciente en los adultos del país por la obra de la instrucción en Alaska, que se ha manifestado por las peticiones de escuelas nocturnas que han hecho diversas localidades. En las islas de Wood y Gravina, en que se ha accedido a estos deseos, los resultados han sido satisfactorios. En Gravina, Saeman y Fort Wrangel, los naturales de Alaska forman parte de los comités locales escolares, que ayudan a esta Oficina en la administración de las escuelas. Diversos extractos de los informes escritos por los maestros darán algún conocimiento de la condición y medios de las escuelas de la región ártica. El Dr. Jackson, comisario general de educación de los Estados Unidos en Alaska, ha logrado obtener informes sobre

el trabajo educativo de la mayor parte de los establecimientos de misioneros de aquel país, informes que ilustran con datos adicionales el conocimiento del carácter de la gente y de los efectos que producen escuelas e iglesias sobre su prosperidad.

Introducción del reno en Alaska (capítulo XXXIII).— En octubre de 1900 había en Alaska 3.325 renos domesticados, distribuidos entre las siguientes estaciones: Point Barrow, Point Hope, Cape Prince of Wales, Teller, Cape Douglas, St. Lawrence, Golofnin Bay y Eaton.

Desde el principio de la introducción del reno doméstico en Alaska se ha pensado constantemente que el reno sería de gran utilidad para el rápido transporte del correo en invierno sobre la helada superficie de la Alaska ártica y sub ártica, entre los lejanos establecimientos de misioneros y los aislados campos mineros de la región. Durante el verano de 1899, las minas de oro de los alrededores de Cape Nome (poco más de 100 millas al sur del Estrecho de Behring) produjeron tanta riqueza, que atrajeron una gran población. Para proporcionar a los mineros un servicio de correos durante el invierno, el Ministerio de este ramo hizo un contrato con Mr. William A. Kjellmann, superintendente de la estación de los renos, para el transporte quincenal de la correspondencia durante el invierno (1899-1900) entre Nome y Caton, 60 millas al NE de San Miguel, y un correo bimensual desde San Miguel a

Golofnin y Kotzebue. Ambos han operado con gran éxito, y los renos han hecho algunas veces las 480 millas del camino de Nome en doce días, incluyendo las paradas. En el invierno de 1900 a 1901, el Departamento de Correos ha hecho un contrato con el Dr. A. H. Gambell, sucesor de Mr. Kjellmann, para el transporte del correo de Caton a Kotzebue Sound, a una distancia de 400 millas.

Como la afluencia de población en la región minera de la bahía de Golofnin requiere la presencia de tropas de los Estados Unidos para conservar la paz, el capitán E. S. Walker, al mando del destacamento del fuerte de San Miguel, en enero de 1899, se dirigió al superintendente de la estación de renos de Eaton para el transporte de las tropas. En cumplimiento de esta petición, desde Eaton a San Miguel se enviaron lapones, renos y trineos, que hicieron dicho transporte, así como el de tiendas y equipos de campaña desde San Miguel a la bahía de Golofnin. Cuando su presencia no fué ya necesaria, los lapones y los renos volvieron a llevar a los soldados, sin accidentes ni dificultades, a San Miguel.

Para demostrar todavía más las facilidades del transporte por el reno, y como un acto de humanidad y ayuda para la multitud de mineros que han asaltado la región del Cape Nome y estaban escasos de provisiones, la estación del reno llevó una cierta cantidad de alimentos desde San Miguel a Nome.

El abastecimiento gradual y permanente de provisiones para los alaskanos ha sido otra de las fases del desarrollo de la empresa del reno. Siguiendo la política de distribución adoptada al principio, 1.159 renos son ahora propiedad personal de 19 esquimales, que han aprendido su manejo en cinco años de aprendizaje en las estaciones del Gobierno.

Los conductores de rebaños refieren que las crías nacidas en Alaska superan a las nacidas en Laponia y Asia, en cuanto a dimensiones y fortaleza.

Sistemas de escuelas urbanas (capítulo XXXIV).—La lista de los sistemas de escuelas en las ciudades que registran una población de más de 8.000 habitantes, según se publicó en el Informe de 1898-99, era de 632. La lista actual, sacada de los boletines del 12.º censo, cita 568. Este cambio en la lista, que constituye una pérdida de 64 desde 1898-99, hace que el aumento de este año, comparado con el precedente, sea más bajo que el aumento normal, y en lo referente a la división central del Norte, que por la revisión de la lista se ha reducido, de 244 a 201, produce en casi todos los órdenes una disminución respecto del año 1898 a 1899.

La matrícula total en los sistemas escolares urbanos de los Estados Unidos muestra un aumento de 29 094 alumnos: aumento que sería, naturalmente, mucho mayor si se hubiesen registrado las matrículas de todas las ciudades incluidas el año pasado.

El crecimiento de la matrícula en las escuelas privadas es más bien menor que en los años pasados.

De las 144 plazas de inspector añadidas, 106, o sea casi las tres cuartas partes, fueron ocupadas por mujeres. Aun más notable es la diferencia en favor de los profesores. El número total de maestros de escuelas urbanas en 1898-99 era de 82.650; en la lista de 1899 a 1900, el total fué de 83.493. De las 843 plazas nuevas de maestros, solamente dos fueron ocupadas por hombres. Un hecho notable que se encuentra en los cuadros es el aumento de gastos, a pesar de la disminución de la lista de las escuelas urbanas. Estos gastos ascendieron a 59.183.566 duros, es decir, un aumento de 3.493.779 duros sobre las cifras de 1898-99. El total de gastos aumentó, de 93 413.046, en 1898-99, a 99.457.234 en 1899-1900, o sea 6.044.188 duros.

La justipreciación de la propiedad escolar, en 322.777.996 duros, eleva el valor de la propiedad escolar por alumno, llegando, por término medio, a 109,53 duros, que excede en 2,88 duros del tipo más alto de años anteriores.

Educación superior (capítulo XXXV).—El número total de subgraduados y graduados residentes en Universidades y colegios para los dos sexos, en colegios para mujeres y en escuelas técnicas, durante el año 1899-1900, fué de 98 923, con un au-

mento de 6.538 estudiantes sobre el número del año precedente.

El aumento de mujeres estudiantes ha sido mucho mayor en los diez años últimos que el de los hombres (148,7 y 60,6 por 100, respectivamente).

El valor total de la propiedad poseída por instituciones de educación superior asciende a 360.594.595 duros, con un incremento de 17.706.234 sobre el año precedente. Los donativos que recibieron en dicho año llegaron a 11.995.463 duros. De esta suma, 6.246.676 correspondieron a las instituciones de la división Norte del Atlántico; 642.002, a las de la división Sur; 587.128, a las de la división central del Sur; 3.956.355, a las de la división central del Norte, y 563.302 duros, a las de la división central del Oeste. Estas cifras muestran que las instituciones del Sur no han sido tan afortunadas en el reparto de donativos como las instituciones de las demás secciones. Se construyeron edificios por 102 instituciones, con un gasto de 5.684.663 duros. Los ingresos totales del año, exceptuando los donativos, importan 28.558.463, de cuya cantidad, la suma de 11.171.127, o sea el 39,1 por 100 del total, procede de matrícula y otros derechos, y el resto, de donativos y de diferentes orígenes.

En este capítulo se hace una breve mención de los nuevos planes de estudio y de los cambios en los actuales. Las modificaciones en el plan de la

Universidad de Yale, que comenzarán a regir en 1901, se reproducen íntegros: muestran que todos los estudios que siguen al año preparatorio se han hecho completamente electivos dentro de ciertos límites, y que será posible, en lo sucesivo, con extraordinarios esfuerzos y gran capacidad, terminar los estudios en tres años.

En el Informe de 1897-98, páginas 2.441-2.445, se presentó una exposición del movimiento en favor de la educación comercial superior en los Estados Unidos. Desde aquel tiempo, el establecimiento de cursos de comercio por las instituciones superiores de enseñanza ha hecho considerables progresos; en este capítulo se insertan los cursos de instrucción comercial que se dan en seis instituciones. En casi todos los casos se afirma en los programas de las instituciones que, como esta rama de estudios es enteramente nueva, los planes que se bosquejan son meras tentativas sujetas a los cambios que la experiencia y las necesidades de los alumnos exijan.

La Escuela de Administración y Hacienda de Amos Tuck, establecida en el colegio de Dartmouth con un donativo de 300.000 duros de Mr. Eduardo Tuck, es especialmente una institución graduada para la educación de los jóvenes que deseen entrar en la vida de negocios.

Escuelas profesionales (capítulo XXXVI). — El número de alumnos en las escuelas profesionales continúa en aumento, con excepción de las de Teo-

logía. En las 96 escuelas de Derecho hubo un aumento de 642 alumnos: el número total fué de 12.516 en el año 99 900. Este aumento se hace más patente si se tiene en cuenta que los alumnos de Derecho son una mitad más que los de Teología (8.009) y que hace diez años había 7.013 en las escuelas de Teología, y 4.518 en las de Derecho. Además, el número de alumnos de Derecho es ahora la mitad, próximamente, que el de los de Medicina (12.516 y 25.213, respectivamente); mientras que hace diez años era sólo una tercera parte (4.518 y 15.484), y no obstante el hecho de que estos últimos han aumentado continuamente (1.435 más este año que el anterior).

En la matrícula del año pasado había 151 alumnas de Derecho. En el anterior había 167 mujeres por 11.707 hombres (1 por 70, aproximadamente). El aumento de todos los alumnos de Derecho en el último cuarto de siglo ha sido de 343 por 100. En Francia, el número de mujeres que estudian Derecho ha aumentado en veinticinco años de 6 a 147. En otro tiempo sucedía que la mayor parte de personas que se preparaban para la práctica de las leyes se limitaban a estudiarlas en los bufetes de los abogados y aplicarlas. En estos últimos años, según las estadísticas, un número mucho mayor sigue sus estudios preparatorios en escuelas de leyes regularmente establecidas. De esto proviene, en parte, el aumento de asistencia a las escuelas de Derecho.

Pero hay, además, otra causa: el abogado de hoy encuentra que el destino más lucrativo es el de consultor o perito en alguna rama especial de jurisprudencia. Los hombres de negocios que están al frente de grandes intereses tienen que consultar constantemente con sus abogados, y el enorme aumento de aquéllos ha creado una gran demanda de éstos.

Hay motivos para creer que aumente en lo futuro la proporción de alumnas de Derecho.

Se ha suscitado la cuestión de si hay demasiada gente que se dedique a la profesión de abogado. ¿No hay ya más abogados de los que pueden vivir con su profesión? La respuesta a esta pregunta observa el aumento de las grandes combinaciones de negocios y la necesidad de consejeros hábiles legales y profesionales en toda nueva empresa de comercio y transporte. Esto crea una necesidad de mayor especialización y experiencia por parte del abogado. Aquí tiene su porvenir la mujer: ésta no ha de ser tan solicitada como abogado para los casos criminales como para los civiles; ni se le exigirá tanto la dirección de los asuntos civiles ante los tribunales como la previa consulta profesional en el bufete; consulta que evite cuestiones judiciales, que el hombre de negocios necesita evitar, y, por tanto, necesita también quien le aconseje. No está en su propósito tener un abogado solamente para que le saque adelante después que haya tenido la desgracia de verse obligado a comparecer ante

un Tribunal: esta conducta le arruina. Necesita el abogado para que le prevenga de antemano del peligro de perjudicar a los demás o de que le perjudiquen a él en cualquier género de negocios. Esta sería una función mucho más útil de la profesión de Derecho. El abogado o abogada del porvenir tendrá como principal misión evitar los pleitos.

Se lee, a veces, en los periódicos que algún rico americano, algún gran industrial, tiene la costumbre de hablar contra la educación superior que se da en los colegios y Universidades. A los que así se expresan se les podría, con razón, llamar personas inconscientes, pues, al parecer, no son capaces de reconocer los frutos de la educación superior cuando se ponen en contacto con ella. Seguramente que han tenido durante toda su vida una multitud de abogados consultores. En un caso de este género se sabe que, sólo en un Estado, más de 100 abogados estaban empleados en una compañía.

Hay multitud de hombres de negocios en todos los países que manejan los intereses de vastos sindicatos, defendiendo cada uno la propiedad de su propia corporación, que sólo puede mantenerse, dentro de legalidad, recurriendo constantemente al consejo de abogados expertos. Cuando uno de estos grandes hombres de negocios se burla de la educación superior, porque él ha llegado a ponerse al frente de una gran empresa, sin tener, no ya una educación superior, sino a veces ni aun secundaria,

provoca la réplica de que, gracias a la educación superior, puede adoptar medidas y hacer política de negocios sin estar expuesto a contratiempos legales. En otras palabras: los grandes industriales se valen de la educación superior para conservar su libertad, pues las grandes combinaciones de negocios suponen conflictos de todas clases con otros intereses y los directores de aquéllas tienen que adoptar precauciones legales para evitar contrariedades civiles y criminales.

Casi todas las grandes industrias requieren los servicios de personas peritas en otros ramos de conocimientos, lo mismo que en el del derecho, que se han educado en instituciones de educación superior y que sólo allí podrían haberlo hecho. Si nos fijamos, por ejemplo, en la industria del acero, no podremos menos de pensar en los estudios superiores de química y óptica, que han hecho posible el procedimiento de Bessemer.

No se necesitan largos argumentos para probar que educación superior significa educación de las facultades directivas, y que ésta proviene de dos elementos: 1) conocimiento de los principios y causas que nos solicitan; 2) conocimiento de la naturaleza humana y capacidad para infundir confianza en aptitud directiva. Estos dos elementos pueden muy bien estar separados: una persona que conoce el alma humana y tiene aptitud para ganarse la confianza de sus semejantes puede carecer de conoci-

mientos profundos de matemáticas y física, o en los orígenes del desarrollo histórico de los ideales nacionales. Por otra parte, muchas personas poseen una educación superior y no tienen un conocimiento simpático de la humanidad en general, ni gran capacidad para interesar a los demás en sus ideales y propósitos. Pero ocurre siempre que los grandes directores de movimientos sociales, tengan o no educación superior, se ven obligados a utilizar los servicios de las clases que la han recibido y que actúan como secretarios, como inspectores de trabajos, arquitectos, consejeros profesionales — especialmente abogados consultores — y demás clases de personas que posean los conocimientos acumulados en el pasado.

Se apreciarán mejor estas razones del aumento actual y futuro de abogados si se considera el gran incremento que está tomando la producción de riqueza en los Estados Unidos, y, en general, en todo el mundo. Se ha estimado la producción total anual de los Estados Unidos, hace cien años, en menos de 50 céntimos diarios por habitante (hombre, mujer o niño). La introducción del vapor en los cincuenta años siguientes hizo aumentar la producción hasta 1,50 pesetas, próximamente, por día y por habitante, y con las múltiples aplicaciones de las diversas clases de fuerzas motoras, la producción ha llegado a alcanzar en 1900 unas 2,75 pesetas. Este aumento no sólo significa comodidades o lujo para la par-

te más rica de la población y buena alimentación, vestidos y vivienda para la parte más pobre, sino también una mayor demanda de vivacidad y movilidad intelectuales que de mera fuerza y aplicación físicas. De aquí que hayan aumentado las relaciones y combinaciones entre los hombres y entre los pueblos. Estas combinaciones siempre suponen posibilidad de colisiones. El progreso futuro del hombre en la conquista de la Naturaleza está limitado por el peligro de los litigios y aun de la guerra.

Para evitar los enormes gastos que suponen estas colisiones y mutua destrucción, se hace cada vez más necesario tener una clase de peritos que se consagren al estudio de las leyes y costumbres, pues éstas contienen todo lo que se ha juzgado necesario para la propia conservación y para evitar los daños en nuestra vida y bienes. Por esto vemos que la corriente de la civilización lleva irremisiblemente a aumentar la importancia del estudio de la jurisprudencia.

Esto tiene evidente trascendencia con respecto a la elección de la carrera de leyes como profesión de la mujer.

Hay, sin embargo, que tener en cuenta otra consideración muy importante en el problema de la diversificación de empleos para la mujer. La característica natural del temperamento femenino no es favorable para el tratamiento judicial de una cuestión. El sentimiento y el impulso predominan en su

espíritu sobre la investigación fría y deliberada de las formas de justicia que protegen a la sociedad, considerada como un todo. El interés por las cuestiones legales es más probable que figure como una característica masculina que como una característica femenina. Se podría decir, por lo mismo, que es de desear se extienda su estudio entre las mujeres. Diferentes filósofos políticos han observado con frecuencia que en los Estados Unidos han tenido éxito los experimentos de *self-government* gracias a los servicios de sus jurisconsultos. Pero a éstos se les encuentra, no sólo en los Tribunales de justicia, sino también en las Cámaras legislativas. El jurisconsulto sirve a su país así ayudando a interpretar la ley en el Tribunal como haciendo leyes que no estén en contradicción con la ley fundamental del Estado ni la tergiversen.

Constituirá un elemento de fuerza para el espíritu de la mujer adquirir el hábito de considerar judicialmente los hechos y acciones de los hombres, o sea adquirir lo que se llama «espíritu legal». Y esto no será a costa, ciertamente, de los elevados rasgos característicos que se reconoce a las mujeres.

Escuelas dentales, de enfermeras, etc.—En las 54 escuelas dentales había 7.928 estudiantes, con un aumento de 574 sobre el año anterior, y las 53 escuelas de farmacia contaban 4 042 alumnos. En el cuadro referente a las escuelas de enfermeras aparecen 432 de estas instituciones, con

11.064 alumnas; pero, con posterioridad a la formación de este cuadro, se ha agregado a la lista un considerable número de dichas escuelas. Varias de éstas, sin embargo, sólo tienen un pequeño contingente de alumnas.

Colegios que poseen tierras (capítulo XXXVII). Estas instituciones, establecidas según las disposiciones de una ley aprobada en el Congreso de 2 de julio de 1862, en que se concedían terrenos a los diversos Estados para la fundación de colegios de agricultura y de artes mecánicas, y subvencionadas más tarde por otra ley de 30 de agosto de 1890, extienden constantemente su esfera de utilidad. En estos últimos años se han organizado cursos breves de agricultura, lechería, artes mecánicas, economía doméstica, etc., para las personas que no disponen del tiempo necesario para seguir un curso regular. Estos cursos tienen mucha aceptación, lo cual prueba que responden a una necesidad real. Otro campo de actividad, en que trabajan estas instituciones, y que está difundiendo por todas partes su influjo, como lo muestra una descripción que se hace de él en este capítulo, es el de los institutos para labradores.

Tres de los grandes colegios de los Estados del Sur (Missisipi, Carolina del Norte y Carolina del Sur) han inaugurado hace poco cursos de industria textil, con especial aplicación a la manufactura de artículos de algodón. Estos establecimientos han

construido edificios para el hilado del algodón, equipados con las máquinas y aparatos necesarios. Los resultados de estos cursos se verán dentro de poco, cuando salgan de ellos personas bien preparadas para ponerse al frente de las filaturas de algodón que se están estableciendo por todos los Estados del Sur, y mediante los cuales podrán estos Estados vender los productos preparados en lugar de la materia en bruto, como hacían antes.

Las subvenciones de Estados y territorios recibidas por estos colegios durante el año 1899-1900 alcanzó la suma de 2.916.837 duros, sin contar la cantidad votada por las dos leyes antes mencionadas, que asciende a 1.844.177 duros. Al número de ellos hay que aumentar uno con la fundación de la Universidad agrícola y normal para las razas de color, en Okla.

El capítulo XXXVIII presenta las estadísticas referentes a las escuelas normales: 306 con 69.593 alumnos y 11.393 graduados. Además, había otras 1.170 instituciones que tenían secciones o cursos para la preparación de maestros, con un total de 28.749 estudiantes normales, distribuidos así: en las Universidades y colegios oficiales, 2.004; en las Universidades y colegios privados, 7.520; en las escuelas superiores públicas, 10.703; en las escuelas superiores privadas, 8.522. Así, pues, el total de estudiantes que se preparaban para maestros en las diversas instituciones era de 98.342.

Un hecho significativo, puesto de relieve en el capítulo que trata de las escuelas normales, es el aumento de las cantidades concedidas por el Estado a las normales públicas en la última década, a saber: de 1.312.419 duros en 1889-90, a 2.769.003 en 1899-1900.

En el capítulo XXXIX se hallará la estadística referente a las escuelas secundarias, que es una de las más interesantes colecciones de datos que encierra este *Informe*. El aumento del número de escuelas secundarias y del número de estudiantes matriculados en ellas es verdaderamente extraordinario. Parece como si la gente de todas las ciudades y pueblos hubiera decidido llevar a sus hijos a las escuelas superiores. Este movimiento es mayor en las comarcas de población dispersa que, disponiendo de pocos medios para llevar sus niños a las escuelas superiores de las ciudades, los envían a las escuelas superiores de distrito.

El número de estos centros (escuelas superiores) registrados el año 1899-1900 fué de 6.005, con un aumento de 510 sobre el año anterior y de 3.479 en los últimos diez años. Es de especial interés observar que en la Sección meridional del Atlántico, el aumento en la última década ha sido de 115 a 449, y en la Sección septentrional, de 158 a 675; siendo el de los alumnos, en las dos Secciones, de 18.021 a 66.682. El número total de estudiantes de

este grado ha aumentado también en los últimos diez años de 202.963 a 519.251.

El número de escuelas secundarias ha crecido igualmente; hay un aumento de 21 con respecto a las registradas el año anterior. Diez años antes era de 1.632, y en 1899-1900 llegó a 1.978 (21 por 100 de aumento). Este aumento ha sido uniforme en las Secciones central y oriental. En la occidental ha habido una disminución de 18 por 100 en el número de escuelas, y de 46 por 100 en el de estudiantes.

Además de las escuelas superiores públicas y de las academias particulares, hay 89.193 alumnos de este grado en las Secciones preparatorias de los colegios y escuelas normales y en las escuelas de trabajos manuales.

Todavía de mayor interés es la exposición de los estudios que se cursan en estas escuelas. Desde hace diez años, se reciben en esta oficina estadísticas referentes a los trabajos de los estudiantes comprendidos en este grado. El latín, el griego y las matemáticas son las principales materias que se exigen como preparación para los colegios y Universidades. El francés y el alemán, como conocimientos necesarios para las investigaciones personales de los estudiantes, se exigen cada día más en las condiciones de admisión a las instituciones superiores, especialmente las de ingeniería, comercio e industria.

La Física es de las materias que con más inten-

sidad se exigen, porque procura al estudiante el conocimiento de las fuerzas naturales y de las máquinas, mediante las cuales se ponen estas fuerzas al servicio del hombre. La Historia general es también necesaria para conocer cualquier aspecto de la civilización. En las escuelas superiores públicas había hace diez años 70.411 estudiantes de Latín. Este número ha aumentado hasta 262.767, que había en 1899-1900. En este mismo período, el incremento del griego ha sido de 6.202 a 14.813, aumento grande si se considera en absoluto, pero menor, relativamente, que el de las demás materias. Los alumnos de francés y de alemán presentan un considerable aumento: algo más de un 30 por 100. En Álgebra y Geometría siempre ha habido gran número de alumnos, y también se nota aumento. En cambio, ocurre el hecho extraño de que en Física y Química se ha advertido disminución con respecto al número total. Mr. Harris piensa que esta disminución se debe a los intentos de introducir en la escuela superior procedimientos de laboratorio muy elevados, lo cual no es aconsejable, pues los primeros estudios en las ciencias naturales deben ser más bien cualitativos que exclusivamente matemáticos. Aunque se deben comenzar los estudios matemáticos, no se debe avanzar mucho en ellos hasta que el estudiante entre en la Universidad. En Historia general hay un notable aumento (de 27 por 100 a 38 por 100 del número total).

De igual interés es el número de alumnos que cuenta cada materia en las escuelas superiores y academias privadas. Mientras que en las escuelas superiores públicas más de la mitad de los alumnos estudian Latín, en las privadas sólo el 47 por 100 se dedica al estudio de esta lengua. Pero el aumento relativo en las clases de Latín, desde 1890, es tan grande en las públicas como en las privadas. En el Griego, el tipo es mucho mayor en éstas que en las primeras, y lo mismo ocurre con las Lenguas modernas. Pero, en cambio, en Algebra, las públicas tenían el 56 por 100, y las privadas, el 49. El número de estudiantes de Física ha aumentado ligeramente en los últimos diez años en las escuelas superiores privadas, así como también el de los de Historia; pero el aumento en esta última materia no ha sido tan grande aquí como en las públicas.

A continuación va una lista de los estudiantes de este grado que cursan ciertos estudios de esta clase de escuelas: casi 315.000, el Latín; 25.000, el Griego; cerca de 34.000, el Algebra, y, próximamente, 125.000, la Geometría; unos 250.000 estudian la Historia de las grandes naciones que constituyen lo que se llama «el mundo civilizado».

El total de alumnos de enseñanza superior era, como ya se ha dicho, de 98 923, con un aumento de 43.256 en diez años. Los de enseñanza secundaria (en escuelas superiores y en escuelas preparatorias) alcanzaban el número de 719.241, lo cual re-

presenta un aumento de 332.238 con respecto a la cifra de 1890. Este gran incremento en la enseñanza secundaria ha repercutido en la enseñanza superior. Pero todavía no ha llegado a su máximo de efecto, y no es arriesgado predecir que en los diez años venideros habrá un aumento mucho mayor en el número de alumnos en los colegios, Universidades y escuelas de tecnología que en la pasada década.

Educación de la raza de color.—El capítulo XLII trata de la educación de los negros en los 16 antiguos Estados esclavistas y en el distrito de Columbia. Se estimaba el número de niños de color, de cinco a diez y ocho años, que había en el sur, de 1899 a 1900, en 2.991.100, o sea el 32,88 por 100 de todos los niños de esa edad en dichos Estados. Los niños matriculados en las escuelas para negros eran 1.539.507; es decir, el 51,46 por 100 de los niños negros de edad escolar. El tipo medio de matrícula en los niños blancos era de 68,28 por 100. Las escuelas para gente de color presentaban una asistencia diaria de unos 957 160; el 62,17 por 100 de la matrícula; al paso que en las escuelas para blancos era el 65 por 100 de aquélla. Los gastos para las escuelas comunes de ambas razas, en el Sur, fué de 35.594.071 duros en 1899 1900, con un aumento de 2.744.179 respecto del año anterior. El gasto de las escuelas para gente de color se ha calculado en 7.118 814 duros.

Incluido en el número de matriculados en las escuelas comunes públicas, ya citado, había 5.232 alumnos en 92 escuelas superiores públicas para negros (1.540 muchachos y 3.692 muchachas). Las instituciones privadas de enseñanza secundaria superior para negros, de que hay noticia en esta oficina, eran 145. Estas escuelas tenían 1.826 maestros, 22.043 alumnos de grado elemental y 13.267 de grado secundario: o sea, un total de 37.696, no incluidos en la matrícula de las escuelas comunes públicas. El total de ingresos en dichas instituciones fué de 1 182.365 duros durante el año escolar de 1899 1900.

Para poder comparar la matrícula de la raza blanca con la de la raza de color en la enseñanza secundaria y en la superior, se ha reunido la matrícula de las escuelas secundarias y superiores con la de los colegios y Universidades, por no poderse distinguir con seguridad el grado de la enseñanza que se da en estas dos últimas clases de establecimientos.

En 1880, la población de toda la comarca contaba 4.362 personas por 1.000.000, matriculadas en escuelas de grado secundario y superior; pero de éstas, sólo 1.289 correspondían a la raza de color: de modo que la relación entre ambas cifras es de 3,5 a 1. En 1890, el número de los estudiantes de raza negra, en este grado, había aumentado ligeramente, a saber: de 1.289 a 2.061 por 1.000.000, y

en 1900 ha llegado a 2.517. En el mismo tiempo, el promedio general de los Estados Unidos se ha elevado de 4.362 a 10 743 por 1.000 000. Aunque el número de matriculados de escuelas secundarias y colegios para gente de color ha aumentado algo más rápidamente que la población, todavía no ha llegado al tipo medio de todo el país, pues ha decrecido del 30 por 100 al 24 por 100. De todos los alumnos de color, sólo el 1 por 100 se dedicaba a estudios de enseñanza secundaria y superior; esta relación se ha conservado durante los últimos veinte años. Si esta relación ha de llegar a corresponder al término medio de todo el país, tendrá que hacerse cinco veces mayor.

Sección de Correspondencia del «Bureau» de Educación.—Como apéndice al Informe se agrega una lista del número y asuntos de las cartas recibidas en esta oficina, en contestación a las consultas hechas por ella.

Matrícula total en las escuelas y colegios (1). Durante el curso de 1900-1901, la matrícula en estas instituciones, públicas y privadas, fué de 17.299.230 alumnos, lo cual acusa un aumento de 278.520 sobre los matriculados en el año anterior.

De este número, correspondieron a las instituciones públicas, es decir, sostenidas por subvencio-

(1) *Report of the Commissioner of Education for the year 1900-1901*. Vols. I y II. Wáshington. Government Printing Office, 1920.

nes y fondos que provienen del Estado y la municipalidad, 15.710.394 contra 15.443 462, número respectivo del año anterior. Además de esa matrícula en escuelas y colegios del tipo citado, hay alumnos matriculados en instituciones especiales de carácter educativo de diferentes grados, desde las escuelas municipales nocturnas, escuelas de oficios y escuelas para estudios, todas las cuales se aproximan al tipo de las escuelas comunes, hasta las escuelas de cocina, escuelas correccionales y escuelas para industrias especiales, que ya se separan más de aquel tipo.

Añadiendo la matrícula de estas escuelas especiales a la de las anteriores, que dan una educación general, tenemos un total de 17.862.780.

El término medio de los días de clase ha aumentado desde 132 2 días en 1870 a 144,2 en el año pasado.

El número de maestras ha llegado a 306.063, de 122.086 que eran hace treinta y un años. El número de maestros era 77.529 en 1870, y ha subido a 132.257 en 1898, habiendo luego bajado en tres años a 123 941. La proporción de maestros a maestras ha descendido desde 42,8 en 1880 a 28,8 por 100 en 1901. Esta preponderancia de las maestras es debida generalmente al hecho de que las tres cuartas partes de los alumnos están en los primeros cuatro años de trabajo en las escuelas elementales y al hecho de que las mujeres son preferi-

das a los hombres para la instrucción de los niños menores de diez años.

Se verá que el conjunto de la propiedad de las escuelas es casi 577.000.000 de pesos, habiendo aumentado a esta suma desde 130.000.000 de pesos que era en 1890.

La renta de las subvenciones locales ha crecido hasta 161.245.764 pesos el año pasado, desde 97.222.426 pesos en 1890.

El aumento total de alumnos en once años ha sido 2.786.452, lo que da un término medio de 253.314 por año.

Desde 1895 ha habido un gran aumento de producción industrial en las ramas de fabricación y transporte. El aumento ha comenzado en 1880, y con el desarrollo de las nuevas y más altas campos de industria, de fabricación y de importación, que ha sido un estímulo a los obreros activos y hábiles de todos los oficios para los nuevos puestos creados. Los más hábiles herreros fueron atraídos hacia las nuevas empresas abiertas en el trabajo del metal. Del mismo modo, un vasto ejército de carpinteros ha llenado las plazas en establecimientos, gabinetes de trabajo del grado más alto en el trabajo de la madera.

Se ha hecho el mismo cambio en cuanto al transporte. Cuanto mayores son las combinaciones, más lugar hay para la capacidad intelectual y la facultad productiva. Las granjas han atraído a la

más inteligente juventud, que abandona el arado por la manufactura de la madera, el metal, las pieles o los tejidos. Cuando el negocio es muy bueno es a propósito para que los jóvenes mayores dejen la escuela y ocupen sus puestos en la producción industrial. Esto es lo que sucedió en los años anteriores inmediatamente a 1893. Al primer contratiempo en la industria productiva, los trabajadores menos hábiles son despedidos del empleo. El director prefiere conservar a sus operarios más inteligentes; como el padre prefiere volver a enviar a sus hijos más jóvenes a la escuela, si por falta de recursos se había visto obligado a retirarlos de ella prematuramente.

Esto explica cómo es que hay un repentino aumento anual de casi 400.000 alumnos en el año que finaliza en junio 1893. Es probable que este exceso haya ocurrido principalmente en la primavera y en el verano, aunque parece haber continuado en todo el siguiente año, porque el aumento en él es casi de medio millón. Pero con la larga duración de los malos tiempos, los padres comienzan a sacar de nuevo sus hijos menores de la escuela, para que puedan ayudarles al sostén de la familia, aunque sea por medio de industrias pobremente remuneradas.

El especialista sobre los sistemas del Estado en esta oficina ha preparado una cuidadosa estadística del aumento de la población en los Estados Uni-

dos, año por año, para compararla con el aumento de matrícula escolar; y parece ser que el término medio anual aumenta en 1,61 por 100 en la matrícula de alumnos, mientras que en el año anterior la población general sube un 1,93 por 100. La asistencia a las escuelas en la década 1890-1900 no ha igualado completamente en su proporción a ese aumento de la población total, que asciende un 1,93 por 100.

Esta proporción en el curso de diez años, sin embargo, corresponde a una baja, únicamente, de 0,67 por 100 en la de la población que recibe enseñanza; y, en mi opinión, esto es debido principalmente a un progreso en los métodos de coleccionar y clasificar las estadísticas en las comarcas rurales del país, muchas de las cuales tenían antes la costumbre de añadir los niños de la escuela de verano, sin deducción.

El decaimiento en la proporción de la población alistada es algo menos que de 7 centésimas por 100 en la cota de año en año.

Pero las estadísticas de las escuelas en otras naciones donde hay un sistema completo comparativo eficaz muestran que el 20 por 100 de la población total matriculada en las escuelas es demasiado grande para esperarlo bajo condiciones normales.

Aquí, el tanto por ciento del alistamiento en 1899-1900 sube a 22.50. El aumento de la población matriculada en las escuelas secundarias y superiores

prueba concluyentemente que las escuelas están contando con más alumnos de año en año. El sistema de la educación superior en el alistamiento en 1890 fué únicamente de 5 centésimas, mientras que es de cerca de 3 centésimas en 1900 (esto es, aumentado de 2.181 a 3.139 en el millón). El aumento en la educación secundaria también fué aproximadamente de 1 por 200 a 1 por 100 (esto es, de 5 872 en el millón de población a 9.439 en el millón).

La educación en Europa central.—El capítulo I presenta una reseña del reciente movimiento educativo en Alemania, y da alguna idea del conflicto existente entre las clásicas y las modernas tendencias de la escuela secundaria. El punto más interesante es tal vez el que se encuentra en la orden del Emperador, que asigna gran importancia a la enseñanza de la lengua inglesa. «Yo deseo que el Inglés sea introducido como estudio optativo, de igual rango que el Griego en las escuelas clásicas por todo el reino de Prusia. Donde las necesidades regionales lo requieran, el Inglés puede reemplazar al Francés como un estudio regular, y el Francés ser enseñado como asignatura voluntaria. Este es el resultado de las modernas condiciones comerciales e industriales y se ve bien claro la ecuanimidad con que la gente ve este paso.» El periódico *Le Gaulois* (París) es de la misma opinión cuando dice: «La amistosa concurrencia entre Ingla-

terra y Alemania se explica porque los jóvenes alemanes de la clase media que no se proponen llegar a ser caballeros desocupados u hombres de mundo, sino hombres de negocios e industriales, son alentados por su Emperador para aprender el Inglés más bien que el Francés.» Con el objeto de mostrar en toda su extensión el poderoso influjo que el industrialismo moderno tiene sobre la educación en Alemania, damos algunos extractos del discurso del profesor A. Riedler, de Berlín, sobre «La necesidad de la educación técnica». El profesor Riedler arguye que la enseñanza de la ciencia por su propia consideración, como se hace en las antiguas Universidades, no es suficiente en la actualidad. El conocimiento tiene valor cuando se puede aplicar a la vida. Dice que la Politécnica alemana podría dirigir su principal atención a las adaptaciones y aplicaciones. Una intervención creadora, dice, no es un fin en sí misma, pero es un medio hacia los propósitos económicos definidos. Cada ingeniero que desee ser un agente creador debe pensar que es un eslabón en la cadena de la industria productiva. Toda instrucción, especialmente la de los más altos puestos de la enseñanza, debe conformarse a esta tendencia. Ha pasado el tiempo en el cual la pura educación científica reunía todas las demandas. Es decir, que este profesor, muy franco y decidido abogado del Politecnium, como en contra de la Universidad clásica, consiguió convencer al Empe-

rador de que dando el derecho a la Politécnica de conceder los grandes grados (Doctor en Ingeniería), estas instituciones podrían levantarse en la estimación de la gente; y los subsecuentes resultados han probado claramente esta opinión. Los estudiantes de otros países visitan las escuelas politécnicas alemanas. Hay ahora más de 2.000 estudiantes extranjeros en un total de 12.000. Pero esto no hace, como podría suponerse, disminuir el número de extranjeros en las Universidades antiguas.

Educación artística en Alemania.—W. von Seidlitz, en la *Deutsche Revue*, como otros escritores filósofos o estetas, usa el término arte no en un sentido restringido, sino muy amplio, abrazando la poesía, como la buena literatura, pintura, escultura, el drama y la música, e incluye siempre el arte industrial. Da una reseña de los esfuerzos hechos por los maestros de Hamburgo para procurar descubrir lo que no deben leer los niños y la manera de decorar los edificios escolares y las clases. Los numerosos defensores de la decoración de la escuela en los Estados Unidos leerán con interés lo que expone sobre este asunto. Alguno se sorprenderá de su opinión sobre la literatura juvenil. Sostiene que un libro en forma poética para jóvenes debería ser una obra maestra; pero una obra literaria maestra, dice, pertenece a la literatura general, y de aquí que una literatura juvenil especial no tiene derecho a existir.

Escuelas comerciales y Universidades comerciales en Alemania.—En una revista histórica del crecimiento gradual de las instituciones de educación comercial se pone de manifiesto que, ya en 1715, fué presentada una petición al Gobierno del reino de Sajonia para abrir una Academia comercial, cuyo plan parecía el de una Universidad. La reciente apertura de una institución comercial afiliada a la Universidad de Leipzig, de una institución similar unida con el Politecnium de Aquisgrán y de las Universidades comerciales independientes de Hamburgo y Colonia, son indicaciones del intenso celo con el cual los alemanes están preparándose para la competencia en los mercados del mundo.

Inspección escolar en Alemania.—Se hace un informe de la inspección escolar existente en el imperio alemán, y especialmente en Sajonia. Delinea la provisión legal para los tres grados, local, de condado o de Estado, mostrando que ni ésta ni la local ejercen mucho influjo sobre las escuelas; pero que la inspección de condado, siendo una inspección profesional, lo ejerce muy benéfico. Comparando el número de inspectores escolares con el de las ciudades de América, llega a parecer que las escuelas alemanas ganan, y producen buenos resultados sin mucha inspección, pues raramente visitan los miembros de la Junta local las escuelas, el inspector del condado escasamente las visita una o dos veces al año y el ministro de Educación, como ins-

pector del Estado, nunca. Se explica esto por el hecho de que ninguna persona puede ser empleada como maestro elemental en la Europa central sin que tenga un certificado obtenido en exámenes del Estado, después de cuatro años (en algunos Estados alemanes hasta seis) de asiduidad a la Escuela Normal, y nadie puede ocupar puesto alguno en una escuela secundaria si no se ha graduado en una Universidad o no tiene las dos cosas combinadas, Universidad y Escuela Normal. Esto, naturalmente, anula la necesidad de dirigir constantemente al maestro en sus trabajos diarios, y de aquí el poco número de inspectores oficiales.

Instituciones para los defectuosos en Alemania.— Se ha presentado una revista estadística de las instituciones para los ciegos, los sordos, los idiotas o los atrasados intelectualmente y los moralmente depravados, que prueba que los 26 Estados del Imperio se apresuran a salvar a los desgraciados, poniéndolos en estado de vivir, y cambiándolos de deudores sociales en acreedores.

Una ley concerniente a la educación reformativa de los niños en Prusia.— Esta ley ofrece un ejemplo característico de la economía alemana y gobierno paternal, conteniendo disposiciones para colocar a los niños, tristemente convictos, no en instituciones donde puedan contaminarse, sino en bien reputadas familias, en donde se les tenga como aprendices, bajo una estricta vigilancia y exclusión

del influjo del mal de las calles. Tales encarcelamientos, sin embargo, son hechos solamente por las debidas autoridades judiciales, y los gastos de semejantes niños son sufragados, al principio, por el Gobierno local; pero el Gobierno puede reembolsarse, colectando las costas en las familias de que aquéllos proceden, excepto en los casos de pobreza. Esta ley está en fuerza desde hace año y medio, y han resultado tan bien y tales los benéficos efectos, que otros Estados del Imperio están comenzando a copiarla.

La causa de esta nueva marcha en el tratamiento de los jóvenes criminales es la adopción del Código criminal imperial en 1871, el cual fija el límite de edad de la responsabilidad criminal en doce o en algunos casos hasta los catorce años de edad. Los niños menores de doce que cometen crímenes y niños abandonados de más de doce y menos de diez y seis o diez y ocho no están ahora, desde la implantación de esta ley, sujetos a castigos. Dos años de margen (de doce a catorce) es el período dado a la discreción del juez, el cual en cada caso individual puede decidir si el niño está intelectualmente bastante formado para ver las consecuencias de su mal, y el margen de diez y seis a diez y ocho años es el período permitido a la misma discreción en los casos donde la deficiencia moral del individuo está en cuestión.

La labor del niño fuera de las fábricas.—Da

cuenta de los resultados de una investigación hecha por el canciller alemán, Príncipe Hohenlohe. El propósito y naturaleza de la investigación se ve en una carta circular, que expone las respuestas a los cuestionarios, las cuales dan un total de 54.375 niños que ganan salarios, pero ofrece una imperfecta información sobre la labor del niño, puesto que los registros enumeran sólo aquellos que trabajan con salario después de salir de la escuela, aunque no tengan catorce años de edad.

En algunos Estados, las autoridades de policía actúan como agentes; pero en la mayor parte, los maestros de escuelas elementales tienen instrucciones para comprobar los hechos. Los resultados de la investigación son sorprendentes. Resultaba que había empleados con salario fuera de las factorías (donde la labor del niño está prohibida por la ley) 532 283 niños de edad escolar (seis a catorce años) o aproximadamente el 1 por 100 de la población del Imperio. Si se añade a esto un número igual que está empleado con salario en trabajos de agricultura, puede decirse que hay 1.000.000 de niños de edad escolar empleados con sueldo, o próximamente el 10 por 100 de la población escolar. Este es un gran número y justifica las muchas quejas de los maestros, que encuentran los niños indolentes, soñolientos, fatigados y, generalmente, incapacitados para una acción mental vigorosa. Los informes dan aún pormenores del género de ocupa-

ciones, la edad de los niños que ganan sueldo, las horas diarias de trabajo, el arreglo de los talleres, la cantidad de la paga y los reglamentos de policía de la labor de los niños en Alemania y otros países. El *Berlin Tägliche Rundschau* discute el informe y añade algunos pormenores instructivos. El carácter oficial de la investigación asegura en este informe la atención de los legisladores en Alemania, y se preparan medidas para contrarrestar los peligros de la excesiva labor del niño; pero se comprende generalmente en este país que una cierta suma de responsabilidad debe seguramente atribuirse a los niños, con objeto de acostumarlos a hábitos regulares y al ahorro y a colocar el fundamento para una vida activa y provechosa. De aquí que no se deba esperar que toda la labor retribuida de los niños haya de ser prohibida, sino que sean reprimidas las excesivas demandas y el excesivo trabajo.

Educación superior de la mujer en Austria.—

Es una breve reseña de los esfuerzos hechos en favor de las mujeres en este Imperio. Indica un grado considerable de progreso, aun desde el punto de vista austriaco, pues los esfuerzos de la educación de todo país debieran ser examinados solamente a la luz de su propio desarrollo.

Parece, sin embargo, que en Austria y otros países europeos se está resolviendo el problema de hacer que los talentos intelectuales de la mujer sean un recurso valioso en la riqueza social de la nación.

Escuelas de Agricultura en Austria. — La reseña que estaba preparada para la última Exposición de París por el jefe de la sección educativa en el departamento de Agricultura en Austria es de un desusado interés, tanto más cuanto que muestra no solamente lo que se hace por la agricultura y selvicultura en Austria, sino cómo se hace. Podemos compararlo con la interesante nota de operaciones llevadas a cabo en los recientes años en nuestro propio departamento de Agricultura. En medio de la rígida centralización del gobierno del Imperio, es digno de observarse el gran aumento de libertad que se ha ganado estableciendo facilidades de educación donde lo sugiere la necesidad o demandas especiales. Particularmente es digno de ejemplo lo que se refiere a la selvicultura en Austria.

La teoría de Noiré sobre los logos — En un extracto del libro de Noiré *Logos, Ursprung und Wesen der Begriffe*, se ofrece el clásico pasaje en el que el autor elucida la teoría de la apercepción de tan instructiva manera que es digna de un sitio aun en un informe anual como el presente. Herbart ha llegado a ser el contrapuesto de Pestalozzi, pudiéramos decir. Mientras Pestalozzi ha basado toda la educación en el sentido de la percepción (*Anschaung*), Herbart lo basa todo sobre la explicación o interpretación de lo que es percibido, y a esto lo llama apercepción. Pestalozzi podría decir: Capacidad vuestros niños para ver por sí mismos los

objetos que deseen aprender; Herbart podría decir: Haced comprender a los niños que ellos ven, que ellos deduzcan las relaciones de cada nuevo punto del conocimiento con las experiencias acumuladas respecto al objeto. Es fácil ver que Herbart es más importante que Pestalozzi en cuanto a su teoría de las facultades del espíritu se refiere. Alguien que desee procurarse más clara idea de esta doctrina de la apercepción estudiará cuidadosamente los comentarios de Noiré, en la página 106, sobre la apercepción, que está supuesta al percibir un objeto tan sencillo como un trozo de pan. El espíritu de apercepción, mirando el trozo de pan, piensa en las etapas de su producción, como por ejemplo: la pasta, la harina, el grano y los procesos por los cuales cada uno de éstos se ha originado, además de los usos del pan como alimento para restaurar el gasto del organismo y de las actividades de la vida que se hacen posibles por este alimento. La apercepción refuerza las sensaciones añadiendo todo lo que está almacenado en el espíritu, como un agregado de la experiencia, y así produce lo que nosotros llamamos juicio del objeto, o una comprensión de éste. Es el conocimiento profundo de la causalidad que explica lo que existe en el presente por lo que ha existido en el pasado, y mirando más allá deduce el futuro como el resultado de las actividades causales que ve ahora en acción. Schopenhauer escribe un libro sobre la cuádruple raíz de la razón eficiente.

Noiré discute la conclusión sacada de este tratado y explica sus conceptos de apercepción y los elementos de causalidad que envuelve. El es quien afirma con éxito, de conformidad con la pedagogía en Alemania, que no necesitan los maestros aprender los sistemas alemanes de filosofía. Los estudiantes americanos que vuelven de Alemania con meros fragmentos o inútiles resultados de los sistemas alemanes sin los principios vitales que los informan acaban generalmente por producir los llamados *fads*. Ellos tratan de adoptar los métodos alemanes en circunstancias para las que no son de ninguna manera apropiados. Los principios vitales del sistema alemán, tomados por un americano, serán origen permanente de inspiración y de conocimiento más profundo de los problemas prácticos. Por supuesto, para el maestro, un teorema en la filosofía alemana es un lento trabajo; pero ninguno que lo haya hecho dirá que no ha sido recompensado.

Goethe y los grandes pensadores.—Se ha traducido para este *Report* un discurso del profesor Rudolf Eucken, en Jena. No ha habido otro espíritu de tan comprensivo poder en los tiempos modernos como Goethe. De aquí que es interesante e instructivo ver cuán inmensamente los pensadores de todas edades, especialmente de la antigüedad, han influido en el gran pensador.

Consignaciones oficiales para los gastos de la educación en Europa.—Una autoridad alemana

en esta materia da una breve reseña de lo que el Imperio ruso, Suiza, Prusia e Italia gastaron en 1900 a 1901 para la educación popular. Sigue una discusión acerca del coste de la preparación profesional de los maestros en ciertos Estados alemanes.

El sistema de escuelas de Ohío. - En el capítulo II, miss Mary L. Hinsdale ha trazado la evolución del sistema de escuelas públicas de Ohío, basando su trabajo en un estudio de las leyes americanas. A pesar de recomendarse en la primera Constitución de Ohío (1802) el constante fomento de las escuelas y los medios de instrucción durante veinte años, parece que el Estado no hizo absolutamente nada en este sentido, abandonando todo a la iniciativa privada. Se advierte la formación gradual de un movimiento en favor de las escuelas públicas con la aparición en la colección legislativa de una ley permitiendo la organización de escuelas públicas por los ciudadanos (1821), y de otra obligando a los Ayuntamientos a proceder a esta organización (1825). Esta última medida marca el verdadero comienzo de la educación pública en Ohío. El desarrollo ulterior del sistema, la sucesiva introducción de elementos hasta entonces no ensayados, aunque ahora familiares, los errores cometidos y rectificados, los avances y retrocesos, reflejo del sucesivo predominio de los partidos progresistas y los conservadores de la población, muestran de un modo típico lo que ocurrió en muchos Estados, y forman

un instructivo capítulo de la historia de nuestra educación.

Consolidación de las escuelas rurales.—En el capítulo III se presenta un compendio de varios informes acerca de tan interesante cuestión. Entre ellos se encuentra el del superintendente O. J. Kern, sobre una visita hecha a las escuelas centralizadas de Ohío, en el cual se dan muchos pormenores útiles de los trabajos prácticos de consolidación llevados a cabo en dicho Estado. A continuación se reproducen detenidos trabajos, tomados de los *Reports* de los Superintendentes de los Estados de Massachussetts, Indiana, Nuevo Hampshire y Nebraska sobre los ensayos que se han hecho en este sentido en los respectivos Estados, estudiados por aquellos funcionarios en vista de los datos suministrados por los empleados locales encargados de la introducción del sistema. En el éxito de este movimiento se basa la principal esperanza de mejora en las escuelas rurales. El cambio de escuelas no graduadas en escuelas graduadas, que constituye uno de sus rasgos, supone un ahorro de gastos, pues aunque se duplicaran éstos en las escuelas rurales, se ve por las estadísticas incluidas en este capítulo que este exceso está compensado por otra parte. Con el nuevo sistema se consigue tener mejores maestros, locales más higiénicos, más facilidad para clasificación de los alumnos, y otras ventajas que constituyen la mejor recomendación del sistema.

Este fué ensayado por primera vez en algunas escuelas rurales de Massachussetts, especialmente en Quincy y Concord.

La educación industrial.—En una reunión de la Sociedad para el fomento de la enseñanza de la ingeniería, celebrada en Nueva York en julio de 1900, un Comité, constituido especialmente para este objeto, presentó un informe preliminar sobre «los medios y métodos educativos que recomendaba como mejor adaptados para promover el adelanto de la educación industrial en los EE. UU.» El Comité, en su informe, se ocupa, sucesivamente, de las diferentes escuelas y establecimientos que, en su opinión, podrían suministrar la enseñanza necesaria para los jóvenes que, poseyendo la educación que se da en las escuelas, deseen prepararse para las industrias manufactureras, casas comerciales o grandes Compañías de transporte. El Comité detalla las funciones y administración de cada clase de estas escuelas, y expresa su opinión acerca del grado de utilidad de cada una desde el punto de vista de su fin particular.

Esfuerzos de los EE. UU. para estimular el self government en la educación.—Se refiere, principalmente, a los trabajos llevados a cabo en favor de los niños desgraciados, débiles, abandonados y pervertidos. Estos esfuerzos tienen un doble propósito: primero, dar un tratamiento especial a aquellos niños que, si se les abandona, degenerarían en cri-

minales completos, y segundo, librar a las escuelas de un contingente que dificulta el progreso de los alumnos normales. Muchas personas de nobles sentimientos dedican en la actualidad su energía a elevar a estos seres a un grado de utilidad superior, y aunque sus métodos varían, según las circunstancias, todos logran éxito feliz. Entre los más dignos de mención, en el sentido de lo que se ha llamado patología educativa, merece atención especial el que fomenta el establecimiento de campos para niños en varias de las grandes ciudades del Norte-América. Muchos abogados de fama, en Nueva York y Chicago, se han interesado por el establecimiento de estos campos. De los que ya funcionan en Massachussetts, sólo alabanzas puede hacerse. Otro de los ensayos es la aplicación del *self-government* a la educación, como se hace en los establecimientos organizados sobre el modelo de la «George Junior Republic» (República de niños de George), con el propósito de elevar el nivel social en la juventud y preparar ciudadanos útiles para el Estado. Varios años de experiencia han probado lo bueno de estas medidas; pero también se ha visto claramente que en ellas la fuerza vital es y tiene que ser el maestro, y que, sin el concurso de éste, no puede menos de fracasar la obra. Aunque todos estos ensayos se refieren a los niños débiles y degenerados, hay quien propone la introducción del *self-government* en las escuelas de niños normales.

Asociación internacional para el progreso de las ciencias, las artes y la educación. -- En el capítulo VI, el profesor Geddes, secretario de las secciones inglesa y americana de esta Sociedad, hace la historia de ella. En diferentes conferencias de Sociedades científicas se había lanzado ya la idea de su fundación, cuando en 1899 se presentó una ocasión propicia para dar un gran avance al proyecto, con motivo de las asambleas simultáneas de la «Asociación Inglesa», en Dover, y la «Asociación Francesa», en Boulogne. La primera asamblea internacional de la Asociación se celebró en París durante la Exposición de 1900. Los propósitos de la Asociación y el método para su funcionamiento, tomados de una Memoria sobre dicha asamblea, comprenden la mayor parte del capítulo. «El primer trabajo de la Asociación y de su asamblea, dice el profesor Geddes, era cooperar con los varios Congresos internacionales que se iban a celebrar durante la Exposición y reclutar el mayor número posible de miembros para éstos». La oficina de información sobre los Congresos establecida por la Asociación y las reuniones especiales, también preparadas por ella, fué sumamente útil a los especialistas de todas clases que visitaron la Exposición y no pudieron asistir a los Congresos particulares más interesantes para ellos. Así, cada miembro de la Asociación, al llegar a París, se ponía rápidamente en disposición de aprovechar estos beneficios y

de reunirse con sus colegas franceses o extranjeros. La asamblea internacional estaba incluida en la lista oficial de Congresos con el título de Escuela Internacional permanente de la Exposición. Además de llevar un registro de los Congresos se trató también, hasta cierto punto, de indicar los principales problemas en ellos tratados y los resultados obtenidos, empleando métodos gráficos. La asamblea también suministraba intérpretes y guías para todos los departamentos de la exposición, y había preparado con antelación programas de conferencias y visitas a los Museos y colecciones. Se reunió y clasificó cuidadosamente todo lo escrito especialmente para la Exposición, y se procuró, en lo posible, hacer circular algunos interesantes objetos presentados en ella. Así, por ejemplo, se hizo circular, durante algunos meses, en las escuelas inglesas y escocesas, una reproducción de la admirable Exposición de Ciencias Naturales, presentada por la Escuela Normal de Filadelfia, debida a la amabilidad del profesor Wilson y sus discípulos, y se logró reproducir en Inglaterra una exposición, organizada en Nueva York y presentada en Boston y Chicago, de modelos de casas para gente pobre. De la asamblea de París se formaron varios Comités permanentes, el más importante de los cuales fué el de Museos. El fin especial de este Comité es trabajar para el arreglo y perfeccionamiento de los Museos en los diferentes países y ciudades, y para conser-

var, hasta donde sea posible, ciertas secciones de Exposiciones internacionales o universales, que tengan un valor educativo permanente. En general, el propósito de la Sociedad internacional de Ciencias, como explica el profesor Geddes, es unificar los trabajos de las organizaciones particulares de carácter semejante. Esta Sociedad está aún en una etapa de ensayo, pero la asamblea de París cooperó valiosamente a la determinación de su objeto y métodos. Al resumir la obra de la asamblea de París, M. Bourgeois refiere que se dieron 800 conferencias en 120 días, con un término medio de 6 días. El número ordinario de oyentes varió entre 40 y 50; pero algunas veces llegó hasta 300. El número total de profesores que tomaron parte en estas conferencias fué de 100 y el de secretarios ocho. El profesor Geddes ha incluido en su trabajo una relación de los preparativos hechos para la segunda asamblea de la Asociación, que se celebró en la Exposición de Glasgow de 1901.

Preparación para el servicio de ferrocarriles.— El capítulo VII se ocupa de aquellas escuelas técnicas que incluyen en su programa esta clase de trabajos. El *Report* de 1898-99 contiene un artículo sobre este asunto, al cual puede servir de complemento el presente capítulo. El problema de la preparación científica para el servicio de ferrocarriles se ha discutido frecuentemente entre los hombres dedicados a estos trabajos, y se ha asegurado en

diferentes ocasiones que, con una preparación especial, se podría ahorrar mucho tiempo y energía. Teniendo en cuenta el gran desarrollo de los ferrocarriles en los EE. UU., no se puede por menos de reconocer la necesidad de una preparación especial para la ingeniería ferroviaria.

Contribuciones biológicas a la teoría de la educación.—En el capítulo VIII se reproduce el extracto de un interesante artículo publicado en el *Semanario Pedagógico* (que dirige el Dr. G. Stanley Hall, presidente de la Universidad Clark, en Worcester, Mass.), con el título «De lo fundamental a lo secundario en el desarrollo del sistema nervioso y de los movimientos», por Federico Burk, en octubre de 1898. Constituye un ensayo para determinar el orden de desarrollo en las diferentes partes del sistema nervioso. El Dr. Ross y otros, que se han ocupado posteriormente de la materia en cuestión, dividen estas partes en fundamentales y secundarias. El sistema fundamental comprende aquellas porciones del sistema nervioso que el hombre tiene comunes con los animales inferiores, y que están bien desarrolladas en el embrión humano al nacer. La parte secundaria del sistema nervioso está formada por aquellas otras partes que diferencian el sistema nervioso del hombre del de los animales superiores, y que no están en el embrión humano. Los movimientos secundarios son los que el hombre adquiere desde el momento en que adopta la postu-

ra vertical, es decir, la mayor parte de los movimientos de la mano para coger y sostener los objetos y para el uso de instrumentos de diferentes clases. Todos los movimientos de los órganos para el lenguaje articulado y la mayor parte de los movimientos de expresión facial son secundarios. Es natural que las partes fundamentales se desarrollen antes que las secundarias; pero el punto principal que hay que averiguar para beneficio de la teoría de la educación es en qué período de la vida comienzan estas últimas a desarrollarse y cuánto dura su período de desarrollo, que recibe el nombre técnico de «período naciente». Durante este período se puede educar el sistema muscular o nervioso. Los músculos fundamentales corresponden a los nervios fundamentales; los músculos secundarios, a los nervios secundarios. Las observaciones sobre el desarrollo de las partes del cerebro y del sistema nervioso, que guardan relación con el sistema nervioso fundamental, no pueden suministrar datos originales para determinar la época de este desarrollo, pues solamente comparando el desarrollo del cerebro, comprobado por las disecciones sobre muertos, con el desarrollo externo de la facultad de emplear los dos diferentes géneros de músculos, es como se ha venido a deducir que hay ciertas porciones del cerebro que suministran fuerza motora a una serie de músculos, y ciertas otras porciones que la suministran a otra serie de músculos. Nunca

se puede decir de antemano, por ejemplo, que la existencia de sustancia cerebrai, en ciertos centros colocados cerca de la llamada fisura de Rolando, suponga en el individuo una gran facilidad para mover los dedos, a menos que una gran cantidad de observaciones haya mostrado que el primer hecho va invariablemente acompañado por el otro. Los experimentos acerca del primero tienen que hacerse sobre el individuo vivo, evidentemente; al paso que sólo en el individuo después de muerto pueden hacerse los últimos. Inútil es decir que la educación del individuo no puede ser dirigida por el conocimiento del desarrollo de su cerebro, que no puede hacerse hasta después de su muerte. Ni, por otra parte, puede un conjunto de conocimientos, basados en la disección, determinar por adelantado la educación de cada caso individual, pues el diagnóstico de las condiciones del individuo, y lo mismo de la multitud, debe proceder de la observación de las manifestaciones externas de sus facultades, el uso, por ejemplo, de los dedos de la mano o de los músculos de los órganos vocales. Las observaciones externas se deben agrupar en un conjunto antes de aplicarlas a la interpretación de las observaciones sobre el desarrollo del cerebro. De aquí se deduce que la educación ha de limitarse a sacar sus conclusiones de observaciones directas, hechas sobre la manifestación externa de las diferentes capacidades y facultades, y no de las más remotas y

menos ciertas indicaciones del desarrollo del cerebro, que sólo se pueden comprobar en pocos casos, relativamente, y siempre después de la muerte. El problema de la introducción de la escritura en los trabajos de la escuela primaria no quedaría resuelto por la investigación de si aquellas partes del cerebro que se relacionan con la coordinación de los músculos de la escritura están o no desarrolladas a la edad de siete, ocho o nueve años. Pero la teoría educativa apelaría a los datos científicos más primarios sobre la capacidad del niño para aprender a escribir en esas diferentes edades y estudiaría los efectos e influjo de semejante educación en el subsiguiente desarrollo del niño, observaría si causaba efectos perjudiciales y con estas investigaciones determinaría el tiempo más a propósito para comenzar una educación especial. Si el niño pudiese aprender a escribir a los siete años, esto probaría que su desarrollo cerebral estaba ya suficientemente avanzado. El supuesto origen antropológico (el origen del hombre en los animales inferiores) no puede ser de ningún valor para determinar las cuestiones de educación. Mr. Burtz dice: «El niño recorre antes de los seis o siete años, no sólo el largo y profundamente gastado camino de sus antepasados, retrocediendo, tal vez, hasta la vida arbórea, o aun a la acuática, sino que podemos decir, en mi opinión, que da algunos pasos en algunas pequeñas coordinaciones que le son propias y deja su huella

en ellas. Si bien se puede confiar menos en las deducciones de la anatomía del cerebro, como resultado de la disección, que en las basadas en los datos directos de la observación y de los experimentos hechos en el niño vivo acerca de las funciones especiales que están en cuestión, hay que admitir que las deducciones basadas en una herencia supuesta o posible en la vida animal inferior pertenecen a la esfera de las especulaciones utópicas. Que los antecesores del hombre fuesen arbóreos, o acuáticos, o vermiformes, o quizá alguna fase de la vida vegetal, esto no da la más ligera idea en cuanto a las épocas de su vida actual. Solamente un estudio de las condiciones presentes y una comparación de éstas con las condiciones de vida en los animales inferiores puede establecer tal relación, si es que existe, y los datos de esta clase de observación directa contienen las únicas bases en que pueden apoyarse afirmaciones de algún valor para la educación. Buscar estas bases en principios antropológicos supuestos, dándoles una apariencia de demostración científica, es un procedimiento que no presenta garantía alguna. Nadie ha demostrado cuál era la línea de descendencia (o ascendencia) del hombre, y si ésta es la misma para todos los hombres; tampoco se tienen pruebas científicas de correspondencia entre las etapas de la vida del hombre con la vida de sus antecesores. Sería aventurado, por tanto, fundar un plan de estudios para

las escuelas sobre conjeturas relativas a estas cuestiones. Y aun en el caso en que estas conjeturas apareciesen como científicamente probables, quedaría por determinar si el «camino de los antepasados en la raza» debería ser considerado positiva o negativamente en la educación humana, si la educación debería eliminar todos los rasgos y hábitos de vida de estos antecesores, o si, por el contrario, debería estimular al ser humano para en su propia vida. La ética y los convencionalismos humanos resuelven este problema en todas las naciones, y la educación sigue las órdenes de aquéllos. Aun careciendo de bases sólidas, deducciones como las de Mr. Burtz, con respecto a la edad en que se deben enseñar movimientos regulares de los dedos y de las manos, tales como los necesarios para la escritura o los trabajos del jardín de la infancia, no obstante, es ésta una cuestión que merece atención por parte de los directores de las escuelas. Mr. Burtz deduce que hasta pasados los nueve o diez años, la escuela no debe intentar esta enseñanza de la exactitud en los movimientos; pero, como hemos visto, una deducción que está basada en investigaciones anatómicas no tiene ningún valor, a menos que se apoye de igual modo en una investigación previa de las manifestaciones externas de las facultades. En el caso presente, la deducción relativa al desarrollo del sistema nervioso debe presuponer un cuerpo de conocimientos obtenido

por el estudio de los esfuerzos del niño para aprender a escribir o para manejar los objetos del jardín de la infancia. Los esfuerzos del niño para alcanzar habilidad en estas materias obtienen algún éxito a los tres años, más a los cuatro, y así sucesivamente. El esfuerzo del niño desarrolla el cerebro, probablemente. El niño, en general, no aprende a escribir con más elegancia si se le deja solo hasta los diez años. El niño, como ha demostrado Preyer, comienza su educación manual desde el momento en que empieza a coger los objetos, a los cuatro meses de edad, próximamente. Antes de los seis años llega la época en que puede comenzar, con lecciones fáciles, a aprender el uso de la pluma y el lápiz. La rapidez con que ha de aprender la escritura, el tiempo que ha de dedicar diariamente a esto y la duración de las lecciones son problemas de importancia que deben ser resueltos atendiendo a la fatiga y a la reacción corporal, que se manifiesta al ejercitar voluntariamente músculos especiales y procurando cuidadosamente que se conserve la elasticidad. Estas cuestiones son de investigación práctica en la escuela y en la casa, más bien que en el laboratorio anatómico.

Teoría biológica de la inhibición.—En el capítulo IX, que es un extracto de un interesante artículo publicado por Mr. H. S. Curtis en el *Pedagogical Seminary* de octubre de 1898, la palabra «inhibición» no se usa en su sentido ordinario de

acto restrictivo de la voluntad consciente, sino más bien como el equivalente de la expresión herbartiana «hermmung», que se puede también traducir por detención o supresión, refiriéndose a la supresión o posposición de una idea que ha llegado ya a la conciencia, por otra idea que excita mayor interés inmediato. La inhibición, como acto de la voluntad consciente, es uno de los más importantes factores en la autoeducación del espíritu. Todo lo que es moral, todo lo que es racional, va acompañado por la inhibición. Y la afirmación más aceptable de todas las que se han hecho en psicología fisiológica es la de que la función de la sustancia gris del cerebro está enteramente consagrada a la inhibición y coordinación de impulsos que surgen en los centros más profundos de la sensación y el movimiento. Si esta suposición tuviese una base de hechos, daría una explicación muy clara de la relación del espíritu con el cerebro: presenta a la voluntad como el primer factor para la formación del cuerpo y para el uso de éste como medio: hace del cerebro el instrumento del alma. Pero Herbart, en su sistema, no presenta a la voluntad como principio dominante, pues sustituye la voluntad por el deseo. No hay soberanía individual, sino solamente un conflicto entre las ideas que hay dentro del espíritu y las ideas que tratan de entrar en él. El resultado de la lucha es el tiempo del concepto más fuerte, según su manera de considerar las operaciones men-

tales. La opinión ordinaria es que la voluntad es suprema, ya permita una lucha entre las ideas que surgen, ya les suprima por un acto inhibitorio. Debe fijarse la atención en la parte de este artículo referente a la fatiga y al predominio de unas actividades sobre otras, al desgaste de los músculos por exceso de ejercicio del tejido cerebral, debido a las preocupaciones o al trabajo intelectual. al desgaste de órganos digestivos por las mismas causas y a los efectos de la privación del sueño. El autor dice bien: «Exactamente lo mismo que el corazón y el cerebro pueden matar al resto del cuerpo, permaneciendo ellos íntegros, así parece ser ley de la Naturaleza que las partes activas tienen que nutrirse a expensas de las inactivas cuando es necesario, y aun a expensas de las partes menos activas.» Se citan las palabras del profesor de Harvard, Sargent: «Los mozos de cuerda, los carreteros, los que trabajan en piezas pesadas de hierro y cierta clase de atletas muestran con frecuencia los efectos de un uso excesivo del sistema muscular. Siempre que la nutrición corporal se consume en esta dirección, es lo más probable que se produzcan alteraciones en los tejidos pulmonar y cardíaco.» La acción de la voluntad produce fatiga en los órganos corporales, músculos o cerebro, y el ejercicio de la voluntad, en las personas de temperamento nervioso propende a quitar a los órganos vitales, como el estómago o el corazón, la energía nerviosa que necesitan

para su acción normal. Todo esto merece la más cuidadosa consideración por parte de los encargados de la educación física en nuestras escuelas y colegios.

Historia de la educación pública en el Sur.— En el capítulo X, el Rev. A. D. Mayo presenta una relación histórica de los esfuerzos hechos para el establecimiento del sistema de escuelas comunes, antes de la guerra civil, en los Estados de Luisiana, Missouri, Arkansas y Tejas. En Missouri comenzó a regir con buen éxito este sistema en 1860. y en los otros tres Estados se hizo algún ensayo en este sentido. En el capítulo XI, el mismo autor trata de la educación en el Sur, principalmente de la de los libertos, durante la guerra civil y el período de reconstitución. En Wáshington se hizo el primer ensayo de escuelas para los esclavos, que allí se habían refugiado en gran número. En el SO. de Virginia se hizo también una obra del mismo género, en un período algo anterior de la guerra. El Dr. Mayo refiere extensamente los trabajos en favor de los libertos del general Saxton en el Sur, del general Eaton en el valle del Mississipí y del general Bank en Luisiana. Se da cuenta también del *Bureau* para libertos de la Fundación educativa Peabody, de las escuelas misioneras establecidas con recursos del Norte y del Instituto Normal y Agrícola de Hampton.

Un documento histórico. En agosto de 1864,

durante la guerra civil, el profesor Eduardo S. Joy-nes, del Colegio de «Guillermo y María», en Virginia, dirigió una carta a los comisarios y a la Facultad del Hollins, Instituto Hollins de Botetourt Springs (en el mismo Estado), en el cual estuvo empleado temporalmente, proponiendo un plan, confeccionado por él, para la instrucción normal de la mujer en aquel Instituto, con objeto de formar un cuerpo de maestras con una buena preparación para las escuelas de Virginia. Los muchos puntos de vista que esta carta muestra sobre los problemas sociales y de educación en Virginia en aquel período lo hacen de tal interés, que se ha reproducido en el capítulo XII.

La educación industrial en el Sur.— En el capítulo XIII se encuentran algunos de los discursos pronunciados en la 10.^a Asamblea anual de la Asociación de Educación del Sur, celebrada en Richmond en diciembre (1900). En uno de ellos, el presidente Winston del Colegio de Agricultura de la Carolina del Norte, señala la necesidad de la educación industrial para el desarrollo del Sur moderno; afirma que el plan de la educación de los negros, desde lo elemental a lo superior, debe ser industrial. El presidente de la Universidad de Tennessee, Carlos W. Dabney, preconiza también la educación técnica e industrial, pero sostiene que debe precederla una educación escolar más completa y formar su fundamento; muestra, por medio de estadísticas,

que la educación de la masa de un pueblo aumenta su facultad de producción, y que esta facultad se mide en todos los pueblos por el estado en que se encuentran las escuelas. Sigue a esto una discusión sobre las fases sociales de la educación de los negros, por el Dr. Barringer, presidente de la Facultad de la Universidad de Virginia; por el presidente Dreher, del Colegio de Roanoke, y por H. B. Frissel, del Instituto Hampton.

La enseñanza alemana en las escuelas americanas.—Es un trabajo de especial interés, por la luz que arroja sobre la eficacia de la escuela pública americana para hacer homogéneos los elementos de su heterogénea población, debido al profesor L. Viereck, antiguo miembro del Reichstag alemán, que fué a América con el propósito expreso de estudiar el influjo alemán en la civilización americana. Toda educación escolar a expensas públicas exige para su justificación, la existencia de alguna necesidad política o de alguna necesidad general en la sociedad, que pueda ser satisfecha por aquélla. Así, nuestras escuelas comunes están, generalmente, destinadas a producir ciudadanos que voten y que, no sólo sepan leer la papeleta, sino también las discusiones políticas de los periódicos y formar una opinión inteligente sobre los resultados políticos que su sufragio puede producir. Si los ciudadanos no saben leer, el derecho del sufragio no es más que una burla. El ciudadano no sólo ha de votar con

conocimiento de lo que hace para la elección de los legisladores, sino que también debe saber leer las leyes hechas para gobernarle. La antigua y necesaria ceremonia de publicar las leyes por medio del heraldo, que las leía en las plazas públicas para que él se enterase, está abolida, y, no obstante, el pueblo tiene la obligación de conocer las leyes, suponiéndose que todas las personas saben y quieren leerlas. Todavía más: se pretende que todos los ciudadanos puedan servir a su vez de legisladores, y hagan leyes, del mismo modo que eligen a otros para que las hagan. El Estado, a menos de cometer una injusticia con las clases pobres, debe proporcionar a los niños de estas clases facilidades para aprender cómo se hacen las leyes y cómo se han de cumplir. Ninguna clase de ciudadanos puede tener la pretensión de que se enseñe en las escuelas públicas otra lengua que la oficial, y, sin embargo, el hecho de que pueden usar una lengua extranjera y enviar a sus hijos a un colegio particular en que sólo se emplee esta lengua y, además, el hecho de que hay una clase de ciudadanos que ejercitan este derecho, hacen conveniente la enseñanza de la referida lengua en las escuelas públicas, a condición, no obstante, de que por este medio se alcancen grandes beneficios políticos y sociales para la comunidad. Considerada como un todo la comunidad, tiene el derecho a enseñar cualquier lengua moderna en sus escuelas, si lo juzga conveniente. Lo que

se ha de decidir es la cuestión de si sería beneficioso introducir la enseñanza germano-inglesa en las escuelas públicas, y no la cuestión de si hay derecho para hacerlo así, ni si lo tiene una clase para pedirlo. Está generalmente reconocido por la gente de los Estados Unidos que la emigración a su territorio es una cosa buena y conveniente. Territorios antes desiertos se convierten en Estados populosos y civilizados, gracias a la emigración extranjera, y se aumenta la conversión de los productos naturales en riqueza. La emigración favorece al emigrante y, sobre todo, al país a donde se emigra, por el aumento de la riqueza que supone: primero, la elevación del precio de la tierra y su venta al emigrante; segundo, el comercio con éste, y tercero, la cooperación que presta el emigrante a la producción general del país. Pero este beneficio directo puede contrarrestarse en mayor o menor grado por el hecho de que el emigrante es un ciudadano, no solamente con derechos sociales, sino también con derechos civiles y políticos. El puede elegir legisladores como los naturales del país; más aún, puede ser elegido para hacer las leyes. Si él no se ha impregnado del espíritu de nuestras instituciones y ha simpatizado con ellas, si no ha aprendido a perpetuarlas como legislador, introducirá en ellas leyes e instituciones extranjeras. Si desconoce hasta las instituciones de su país natal, será un elemento peor todavía en nuestra política y buscará bene-

ficios egoístas e interesados bajo la bandera del demagogo, a quien ayudará a corromper nuestra política y a defraudar nuestro tesoro público. Es, por lo tanto, de gran importancia que el emigrante sea educado en nuestras mejores instituciones y que se *americanice*, convirtiendo su espíritu a nuestras ideas libres. De no ser así, se *americanizará* siguiendo los peores aspectos de nuestra corrupción política. Si nosotros no *americanizamos* a nuestros emigrantes, estimulándolos a que participen de nuestros adelantos y a que adopten con nosotros un trato social ilustrado, contribuirán a la degeneración de nuestro Cuerpo político y destruirán nuestra vida nacional. Si consentimos que permanezcan en la ignorancia, rebajarán el nivel de nuestra estimación y cultura políticas. Aunque establezcan escuelas propias y aunque alcancen una alta cultura en ellas, como han hechos los alemanes cuando se han negado a entrar en nuestras escuelas públicas, no podrán, sin embargo, educarse en el espíritu de nuestras formas especiales de gobierno, y como su educación se hace dentro de ideales y procedimientos extranjeros, no estarán capacitados para juzgar las necesidades públicas ni para comprender los intereses de la población indígena, ni para simpatizar con ésta.

Cuanto más cultos y civilizados son los emigrantes que vienen a nuestro país, tanto más obstinadamente se aferran a sus propias maneras y costum-

bres. De aquí que las cualidades ideales del emigrante, desde el punto de vista económico, pueden hacerle peligroso prácticamente. En todas las circunstancias es de desear que el emigrante esté educado en las mismas escuelas que la población indígena, si ha de tener y ejercer facultades políticas. Basándose en este principio, la mayor parte de nuestras ciudades del Este y del Oeste que tienen gran parte de población alemana, han adoptado, en diferentes épocas, el estudio del alemán en sus escuelas públicas. Los efectos inmediatos justificaron todas las esperanzas. Gran número de niños que antes aprendían con maestros extranjeros y en escuelas privadas vinieron a las escuelas públicas, y al paso que aprendían algo de alemán, aprendieron mucho inglés, afortunadamente para ellos y para la población indígena. Cada año se ha ido notando más y más en aquellas ciudades la destrucción de las barreras que separaban las castas.

La escuela pública es el instrumento designado para conservar los principios democráticos; protege a unas clases contra las otras, dando facilidades a los niños de todas ellas para la libre competencia en la lucha por la inteligencia y la virtud. Una aristocracia fundada en el azar del nacimiento, la riqueza o la posición, no puede resistir el impulso de un sistema de escuelas libres, en la cual todos tienen la misma condición. Extirpar la distinción de castas en la sociedad es la función más importante de la

escuela pública. La homogeneidad de la población es el gran *desideratum* de las instituciones libres; pero la homogeneidad en el sentido de que todos sean ilustrados, no en el de que todos sean analfabetos.

Ninguna institución pública que favorezca sólo a una pequeña clase de la sociedad está sostenida por cimientos firmes.

La introducción del alemán en las escuelas las hace útiles para un mayor número de gentes, y por esto más estables. La mezcla de la población, que se ha efectuado de este modo, ha producido una asimilación muy rápida; los niños alemanes en las escuelas públicas son tan perfectamente americanos en gustos, ideas y aspiraciones como los mismos angloamericanos. El influjo de las escuelas obra considerablemente sobre los padres por medio de los niños, y donde antes se hablaba el alemán dentro de la familia, ahora los padres e hijos hablan el inglés, para complacer la marcada preferencia de los niños por éste.

Durante mucho tiempo después de la emigración, los emigrantes conservan relaciones con sus compatriotas del otro lado del Atlántico, como ocurre en los Estados del NO. principalmente. El colono angloamericano no encuentra ninguna dificultad en este respecto, pero los hijos del colono germanoamericano se ven obligados a aprender dos lenguas, porque si aprenden el inglés solamente, esto supone

una ruptura demasiado rápida y brusca de la continuidad de la raza, y, por consecuencia, un gran mal para la formación del carácter. El conocimiento de la historia de los antecesores, y el influjo producido por la comunicación con los miembros de más edad de la familia tienen una gran importancia para dar tono a la individualidad en la juventud y edad madura. Esta continuidad de la historia es un fundamento sólido y sustancial para el individuo. Una clase de emigrantes que no desee conservar relaciones con el tronco de su familia será una calamidad para la nación a donde vaya.

Estudio del niño.—En el capítulo XV se incluye una traducción del alemán, en que se da cuenta de los primeros ensayos extensos del estudio del niño que se hicieron en Berlín en 1869. El objeto de estos primeros trabajos era averiguar el contenido del espíritu del niño a la edad de seis años, cuando entra en la escuela. Se enviaron cartas circulares dando instrucciones a los maestros para que investigasen hasta qué punto los niños que entraban en la escuela poseían algún conocimiento de los objetos familiares enumerados en una larga lista. Las respuestas a 75 preguntas no se pueden obtener en poco tiempo, y por esto, el examen se prolongó durante semanas y aun meses, dando así lugar a que entrase como factor importante en la ecuación el influjo de la escuela. Así y todo, estos datos son

de gran valor, por su importancia para las ulteriores investigaciones hechas en este país. Los maestros de Berlín se proponían investigar si los niños procedentes de los jardines de la infancia (*Kindergarten*) estaban mejor preparados para el trabajo de la escuela que los que venían directamente de la casa, y también si los niños de los asilos infantiles (*crèches*) poseían menos conocimientos que los de los jardines de la infancia. Debe hacerse observar que este informe data de 1869, época en que los *Kindergarten* estaban aún en la infancia en Alemania. Los resultados, presentados en forma de cuadros, parecen mostrar que los niños de los *Kindergarten* tienen mayor riqueza de ideas, tanto con respecto a los hechos que se desarrollan en su medio inmediato como con respecto a las ideas que suponen alguna acción de la imaginación.

La educación del negro.—El capítulo XVI comprende los resultados de una investigación acerca del estado actual de la educación del negro, especialmente en cuanto está afectada por la distribución geográfica de los negros, por su estado moral, social y económico, por los prejuicios de raza y por otros influjos. El autor (profesor Helly Miller, de la Universidad de Howard) ha usado libremente de todas las estadísticas publicadas que podrían arrojar luz sobre el asunto de su investigación, y no ha dejado de tener algún trabajo en la interpreta-

ción de los resultados. Aparte de una corriente de emigración de los negros a las ciudades, donde las mujeres encuentran empleo como sirvientas y los hombres como jornaleros, la principal tendencia de la raza es a reunirse en las fértiles llanuras y orillas de los ríos de los Estados extremos del Sur, formando el llamado «cinturón negro». Las causas de esta segregación de la población negra se ponen plenamente de manifiesto en este artículo. Sus efectos en los Estados vecinos se pueden apreciar en cierto grado considerando que la raza negra aumentó allí sólo el 26 por 100 en los treinta años anteriores a 1890, mientras que el total aumento de la población negra del país fué casi el 70 por 100 en el mismo período. En Kentucky, el elemento negro decae en estos treinta años desde el 20 al 14 por 100 de la población total, y en Missouri, desde el 10 a menos del 6 por 100. Por otra parte, había en 1870 79 distritos, en su mayoría en los Estados del Golfo y en la Carolina del Sur, en que los negros excedían a los blancos en una proporción de casi 3 a 1 (276 negros por cada 100 blancos), mientras que en 1890 el número de estos distritos había subido a 103, con un término medio de 319 negros por cada 100 blancos, o sea más de 3 a 1. Esta creciente concentración de la población negra en ciertas localidades multiplica las dificultades anejas a la educación de aquella raza. En los Estados litorales, en que el elemento negro tiende a desaparecer, y don-

de están rígidamente prescritas las escuelas separadas para las dos razas, la escasez de la población de color forma un obstáculo para la eficacia del sistema escolar; en realidad, no hay bastantes alumnos de color en algunos de los distritos para poblar una sola escuela, y, por consecuencia, es impracticable una organización escolar en la forma ordinaria. Por otra parte, donde la gente de color predomina se tropieza con gran escasez de medios. Todavía es de mayor interés para la cuestión general de las razas el estudio que se ha hecho de las ocupaciones de los negros y de la cantidad de propiedades que han adquirido, que comprende también su situación actual como propietarios y arrendatarios de granjas y casas. Una sexta parte de las familias negras poseían casas propias en 1890. Sólo en Virginia había 30.000 negros propietarios, aun cuando el valor absoluto de sus propiedades no era grande. De los negros empleados en ocupaciones productivas, el 50 por 100 se dedicaban a la agricultura y el 31 por 100 al servicio doméstico, quedando sólo una pequeña parte, el 10 por 100, para todas las demás ocupaciones.

En este capítulo hay una sección entera dedicada a la educación superior del negro, en la cual se considera su capacidad intelectual, su necesidad de educación superior, las demandas de educación superior e industrial, la educación superior de las mujeres de color, los colegios para negros, el negro

en los colegios del Norte, los hombres de color en las diversas profesiones y los negros que han alcanzado notoriedad como intelectuales.

Algunos de los primeros autores ingleses que han escrito sobre educación. — (Capítulo XVII.) Interesantes descripciones, extractos y notas, preparados para este *Report* por el profesor Foster Watson, del Colegio de la Universidad de Gales, sobre La Tour Landry, Juliana Bernes, Erasmo, Sir Tomás Elyot y Juan Baret, que representan con notable claridad los ideales y métodos de la educación en los siglos xv y xvi.

La Asociación de Colegios Católicos. — En el capítulo XVIII se reproducen algunos discursos leídos en la tercera Conferencia anual de la Asociación de Colegios Católicos, celebrada en Chicago del 10 al 13 de abril de 1901.

El Rev. Mons. Conaty, Rector de la Universidad católica de América, Wáshington, D. C. y Presidente de la Asociación, en su discurso de apertura sobre el «Colegio Católico del siglo xix», encarece la necesidad de unificar y coordinar los sistemas católicos de escuelas e instituciones superiores, y, en particular, opina que los colegios no deben comprender trabajos de preparación para el título de graduado, sino recomendar a los que pretendan dicho título la asistencia a la Universidad de

Wáshington, donde hay mayores facilidades para este género de instrucción. El Rev. James A. Burns, en una memoria sobre las escuelas católicas secundarias, afirma que esta clase de escuelas es el punto más débil en el sistema de la educación católica; según sus estadísticas y su clasificación de los alumnos, las escuelas católicas secundarias para muchachos tienen sólo un tercio de los alumnos que podrían tener, o sea un 13 por cada 10.000 habitantes católicos, mientras que en todas las escuelas secundarias para muchachos, consideradas en globo, hay 39 alumnos por cada 10.000 habitantes de la población total. Deduce de aquí que los esfuerzos para el avance de la educación católica no se pueden emplear en cosa mejor que en establecer un sistema de educación secundaria, tan semejante como sea posible al sistema de escuelas superiores públicas. Los discursos leídos en la Conferencia sobre la enseñanza de las ciencias, la historia, el inglés y el griego forman un conjunto de especial interés pedagógico.

La educación en Gran Bretaña e Irlanda.—

El capítulo XIX trata de la educación en la Gran Bretaña, refiriéndose especialmente a los sistemas orgánicos de educación elemental. Para el enlace histórico de los acontecimientos más importantes que se desarrollan en la actualidad, hay en el capítulo una breve reseña de los diferentes sistemas

que funcionan en las tres grandes divisiones del Reino Unido.

El sistema elemental de Inglaterra, basado en la ley de 1870, y el de Escocia, que tiene por fundamento la de 1872, son, en sustancia, análogos en cuanto a las subvenciones del Gobierno a las escuelas y en lo referente a la inspección oficial. Escocia, sin embargo, se ha sustraído a las complicaciones del sistema inglés, continuando la observancia de los principios, tan profundamente arraigados en aquel país, del sistema escocés de escuelas parroquiales, que data de una ley de 1696.

Este sistema preparó el camino para las escuelas públicas comunes, regidas por Juntas locales electivas, evitando así los rozamientos de un sistema dual de escuelas públicas y escuelas parroquiales, como el que existe en Inglaterra. Las estadísticas muestran que de los 5.705.675 alumnos matriculados en las escuelas elementales de Inglaterra en 1900, algo más de la mitad (el 53,3 por 100) pertenecían a escuelas «voluntarias», principalmente parroquiales, y el 46,7 por 100 en escuelas regidas por Juntas (*board schools*) bajo la inspección municipal. El Gobierno central aporta la mayor parte de los gastos de ambas clases de escuelas: el 78 por 100 para las escuelas parroquiales; para las otras, el 53 por 100.

Los gastos de las escuelas parroquiales, que están bajo dirección privada (principalmente por

sacerdotes), se reúnen por medio de donativos, suscripciones y derechos de matrículas. Las *board schools*, que están bajo el dominio oficial, sacan sus ingresos de las contribuciones locales. De esta diferencia de política, tanto financiera como administrativa, se han originado lamentables desigualdades en punto a recursos y fines. En los treinta años transcurridos desde la aprobación de la ley Forster, en 1870, el aumento de escuelas y el de asistencia a las mismas ha sido notable. En aquella fecha se estimaba que la cantidad de escuelas era suficiente para el 8 $\frac{1}{2}$ por 100 de la población, y que el número de alumnos matriculados era el 7,6 por 100; en 1900, el número de las escuelas era suficiente para contener el 20 por 100 de la población y el número de alumnos matriculados, el 17,7 por 100. Las dos clases de escuelas han contribuido a este resultado; pero la multiplicación de las *board schools* es el hecho más saliente de todos los registrados. Tres años después de la aprobación de la ley escolar, las *board schools* tenían el 5 por 100 de los alumnos elementales; ahora alcanzan el 47 por 100 (tabla iv). La preparación de las *board schools* suficientes para contener 2.788.129 niños, ha ocasionado un desembolso de 209.000.000 de dólares, o sea unos 73 \$ por cada niño. Estas escuelas han obtenido la referida suma por medio de empréstitos, y ahora se sostienen los gastos por contribuciones locales. Durante el mismo período de treinta

años se han hecho suscripciones para la construcción de escuelas confesionales por valor de más de 55.000.000 de dólares. Las *board schools* han aumentado principalmente en las ciudades, incluyendo a Londres y 65 capitales de condado. En éstas, la matrícula de las *board schools* es el 60 por 100 de todos los alumnos, mientras que en el resto de la comarca, aparte de las ciudades, es sólo el 37 $\frac{1}{2}$ por 100. En los centros más populosos, las *board schools* han desarrollado un gran poder de adaptación a las varias necesidades de los niños en las diferentes edades y condiciones de su vida, como lo muestra el éxito que obtienen las secciones de párvulos, las escuelas especiales para ciegos, sordomudos y mentalmente débiles y por esfuerzos hechos en favor de los niños abandonados y de los pervertidos. Esta adaptabilidad de las *board schools* aparece plenamente demostrada en las detalladas relaciones de los trabajos hechos en Londres y otras cinco ciudades típicas.

Estos esfuerzos en favor de clases especiales de niños no son de más importancia que el progreso logrado en cuanto a las condiciones generales de la eficacia escolar, señalado por el decidido aumento en la proporción de maestros para adultos comparada con la de maestros para niños: el aumento en todas las escuelas ha sido desde el 48 por 100 del total de maestros en 1870, al 84 por 100 en 1900. Las *board schools* han tenido la mayor participa-

ción en este aumento, así como también en los esfuerzos para levantar el nivel de la enseñanza y prolongar ésta todo el tiempo posible. Las parroquias rurales sólo tienen, en general, escuelas parroquiales. Aun cuando haya una Junta escolar en una parroquia rural, su jurisdicción está tan restringida y la propiedad registrada es tan pequeña, que los impuestos locales escolares apenas producen nada y la escuela rural arrastra una vida pobre. Los ingresos ordinarios de las escuelas parroquiales se estiman en 2,50 \$ menos, por cabeza, que los de las *board schools* para niños. Esta diferencia es más pronunciada en los distritos rurales, como se ve en el discurso pronunciado por el Dr. Mac Namara, M. P., y se refleja en el nivel, relativamente inferior, de los maestros de escuelas rurales, en la mala calidad de las construcciones escolares y en la pobreza del material. Las Juntas escolares de las ciudades han logrado obtener consignaciones importantes para las clases avanzadas, sacadas de los impuestos locales, y en muchos casos han desarrollado lo que se conoce con el nombre de escuelas de grado superior. Las clases más adelantadas de estas escuelas están al mismo nivel que las secciones científicas de las escuelas superiores de los Estados Unidos; pero las escuelas inglesas de grado superior comprenden también grados más bajos, en los cuales se admite a los diez años a los niños que han de continuar en la escuela hasta los quince o

diez y seis años. Así, en 1900, las 44 escuelas de grado superior de Londres tuvieron 23.968 alumnos de diez años para arriba, de los cuales 910 eran de más de quince años. Las escuelas de grado superior obran como un estímulo; aunque el acceso a ellas no está limitado a los alumnos de la *board schools*, ni están creadas en todos los casos por las Juntas escolares, a pesar de esto, caen dentro de lo que se puede llamar la esfera de acción de éstas. Así, la combinación de escuelas públicas y parroquiales, reconocida por la ley escolar inglesa, ha contribuido realmente a formar un sistema de escuelas urbanas de singular eficacia y porvenir, y un sistema rural irremediablemente intrincado.

El problema de dar homogeneidad a las escuelas de Inglaterra va junto con otro problema, al parecer no menos urgente, a saber: el de establecer escuelas secundarias, accesibles a las clases obreras. Esta necesidad fué reconocida ya en 1868 por el Comité de inspección de las escuelas inglesas y ha continuado siéndolo por los siguientes Comités. El incremento en los negocios industriales y comerciales ha hecho más apremiante esta necesidad. Las *board schools* de grados superiores han surgido como respuesta a esta necesidad; pero se han encontrado en conflicto y algunas veces en ruinosa competencia con los Consejos provinciales y con otras autoridades que tienen intervención en la educación técnica o en la secundaria. El Gobierno, que

primeramente favorecía los esfuerzos de las Juntas en lo que respecta a las escuelas de grado superior, ha mostrado recientemente la tendencia a restringir la actividad de aquéllas a una clase muy limitada de la educación elemental. Esta tendencia está en contraste notable con lo que ocurre en Escocia. La ley escocesa de 1872 autorizaba expresamente a las Juntas a regir las escuelas secundarias, y leyes posteriores las permitían levantar impuestos locales para el sostén de dichas escuelas; pero en Escocia, como ya se ha dicho, todas las escuelas están regidas por Juntas, y así la homogeneidad del sistema favorece tanto a la educación elemental como a la superior.

La discusión de los dos temas, educación rural y educación secundaria, arroja luz singular sobre el prolongado conflicto que resultó de la derrota de los proyectos de ley sobre educación de 1896 y 1901, y de los debates sobre ellos. El último de los dos se propone un cambio radical en la administración local de las escuelas, y se ocupa de la educación elemental y de la secundaria, amenazando, al parecer, con la extinción a la Juntas escolares, al paso que tiende a fortalecer (por lo menos así opinan los americanos que estudian estas cosas) las escuelas parroquiales. La tabla comparativa XVIII, que muestra el progreso llevado a cabo bajo la ley escocesa de 1872, evidencia las ventajas de las escuelas públicas universales. La cantidad de escue-

las en aquella división del reino, que aun bajo el tradicional influjo del sistema parroquial sería únicamente para el 8 por 100 de la población en 1872, ahora puede contener hasta el 20 por 100.

Las estadísticas relativas a la educación superior muestran, en la década 1889 a 1900, un considerable aumento en la asistencia a las Universidades y Colegios universitarios de Inglaterra y una decadencia en los de Escocia e Irlanda. El paso hacia adelante más decidido se encuentra en Inglaterra en los Colegios universitarios, cuyo establecimiento en los grandes centros industriales (Manchester, Leeds, Birmingham y otros), es un importante acontecimiento en la historia de la educación superior en la Gran Bretaña. La disminución de los estudiantes universitarios en Escocia, se atribuye principalmente a la falta de material adecuado para satisfacer las exigencias modernas, especialmente por lo que toca a la enseñanza e investigación científicas. Se espera que el *trust* Carnegie hará algo en este sentido, pues una mitad de sus ingresos se va a dedicar «a la mejora y extensión, en el sentido más amplio, de las Facultades de Ciencias y Medicina» y de la «parte moderna de las Facultades de Artes», según los términos de esta donación, que se dan en el capítulo XXIII de este *Report*; la otra mitad será para el pago de matrículas a los estudiantes de nacimiento y procedencia escoceses. Los fondos del *trust* son de 2.000.000 de libras ester-

linas, y la renta anual calculada, de \$ 500.000. El primer informe de la administración del *trust* muestra que en el invierno de 1901 a 1902 se pagaron 22.941 £ 16 s. 6 d. hasta 31 de diciembre de 1901, en favor de 2.441 estudiantes, lo cual representaba las matrículas en 7.610 clases, o sea poco más de 45 \$ por cabeza. Las circunstancias que motivaron el nombramiento de una Comisión oficial para informar sobre el estado de las Universidades en Irlanda están expuestas en el capítulo XIX, en un artículo de J. W. O'Connor Morris, tomado de la *Fortnightly Review*. El artículo trata incidental y brevemente la historia de la educación universitaria en Irlanda, y discute con imparcialidad la situación actual desde el punto de vista católico.

La educación de la templanza.—En el capítulo XXI se han reunido varios artículos sobre esta materia, que ponen de relieve las corrientes de la opinión acerca de ella. Un informe de un Comité especial de la Asociación Nacional de Educación resume claramente las funciones de los maestros y superintendentes con respecto a la educación de la templanza, y presenta las cuestiones importantes para ellos. Un artículo de W. B. Ferguson, superintendente de las escuelas de Middletown, Conn., trata del estado de esta misma cuestión en el Connecticut y de la nueva y menos radical ley que ha sido aprobada en aquel Estado; esta ley no exige la

enseñanza de la templanza antes del cuarto grado, ni en las escuelas superiores tampoco exige el uso de libros de texto hasta el sexto grado; en ningún libro de éstos se debe tratar de los narcóticos. Entre los otros puntos discutidos en este capítulo son dignas de mención las conclusiones y recomendaciones que aparecen en un informe de un Comité de la Asociación de Maestros de Ciencias del Estado de Nueva York, como un indicio de reacción contra las ideas extremas que han prevalecido hasta ahora.

En el Estado de Georgia se ha promulgado recientemente una ley haciendo obligatoria la enseñanza de la templanza en sus escuelas públicas y los libros de texto sobre los efectos de la intemperancia.

Toda persona que conozca esta cuestión comprenderá que es muy difícil enseñar la templanza en las escuelas, sin dejar de admitir al mismo tiempo que tal enseñanza es del más alto interés. Más todavía, lo que se debe enseñar es la total abstinencia, y no un término medio que admita la bebida moderada, como un ideal. Es tradicional en los maestros y superintendentes de escuelas el criticar toda enseñanza que no se haya reducido a una «forma pedagógica». Muchas cosas que se juzga necesario que se enseñen en las escuelas, como el trabajo manual, la cocina, la templanza y las ciencias naturales, por ejemplo, no han sido aún reducidas

a la forma de «lecciones progresivas». La aritmética, la geografía, la historia y la gramática están desde hace mucho tiempo reducidas a la «forma pedagógica», y la primera lección, o las cinco primeras lecciones, sirven y valen, aunque no se den más lecciones. Las primeras lecciones preparan al alumno, paso por paso, para las posteriores. En las nuevas materias antes mencionadas, faltan los enlaces necesarios para unir un punto con otro, y la instrucción no puede hacerse tan perfectamente como se hace en la lectura, la escritura y la aritmética.

Admitiendo esto, pienso que se explicarán las inexactitudes escritas con respecto a la enseñanza de la templanza, que encontramos en algunos informes de los superintendentes de escuelas. Por otra parte, creo que se debe admitir que la enseñanza de lo que se llama «templanza científica», incluida como está por las leyes de todos los Estados, en las escuelas públicas elementales suministra un medio activo y permanente para la propaganda de ideas verdaderas, acerca de los efectos de las bebidas intoxicantes del cuerpo humano. Se llamará la atención de los alumnos todos los años sobre la misma cuestión, y los inteligentes comprenderán con cierta claridad los resultados de la investigación científica en esta materia. Aun los alumnos torpes que no alcanzan a entender los puntos científicos siempre llevarán en sus espíritus la impresión de que las bebidas intoxicantes son muy peli-

grosas y no deben usarse ni aun en cantidades moderadas. Es un hecho indudable que el uso moderado de los licores puede conducir, especialmente en los organismos predispuestos, al «alcoholismo». La abstinencia total es la única salvación de esta clase de personas, y nadie puede decir de antemano qué personas pueden, sin peligro alguno, usar moderadamente las bebidas alcohólicas en cualquiera de sus formas.

Los alumnos torpes, y se puede decir todos los alumnos, si están al cargo de maestros incompetentes, no podrán llegar a la evidencia científica en que están basadas estas conclusiones. Los exámenes escritos de estos alumnos provocarían el ridículo si se hicieren públicos. Esto ocurre, no sólo en la enseñanza de la templanza, sino en la de todas las ramas de las ciencias naturales, educación manual, historia, religión y todos los conocimientos que se enseñan en las escuelas, sin haber sido cuidadosamente reducidos a forma pedagógica. Sin embargo, se han alcanzado resultados provechosos en estas materias. La enseñanza científica de la templanza, exigida en los diferentes Estados de la Confederación de Norte América, es ciertamente una fuente permanente y eficaz para la vulgarización de ideas exactas con respecto a los efectos del envenenamiento por medio de las bebidas intoxicantes, y da a la mayor parte de los alumnos inteligentes de las escuelas una noción bastante exacta de las inves-

tigaciones científicas que han suministrado la evidencia de estas conclusiones. La destrucción total del cuerpo y del espíritu, que proviene de la intemperancia habitual, y el peligro que encierra la bebida moderada, de originar un gusto anormal por los licores intoxicantes, será ciertamente vista y comprendida por la gran masa de los alumnos que asisten a las escuelas públicas. Puede decirse que éste es el movimiento más eficaz que han presenciado los amigos de la templanza para combatir un gran mal social, uno de los mayores que existen.

El Gobierno nacional y la educación e investigación superiores.—El capítulo XXII es un extracto del discurso pronunciado acerca de este tema por Ch. D. Walcott, Director de la Inspección geológica de los Estados Unidos, y en él se tratan, con algún pormenor, los diferentes sentidos en que el Gobierno federal ha prestado su ayuda a la educación superior. Esta ayuda ha consistido, generalmente, en concesiones de terrenos y alguna subvención para la educación técnica. Por una ley de 1892, reformada en 1901, se puso a disposición de cierta clase de estudiantes las colecciones literarias y científicas de los Ministerios. Mr. Walcott da una breve noticia acerca de los propósitos de fundar una Universidad nacional y de la Institución a la memoria de Wáshington.

La Institución Carnegie.—El capítulo XXIII contiene diversos documentos referentes a la Insti-

tución Carnegie, de Wáshington, D. C., su organización, objeto, métodos, con más una lista de los principales donativos hechos por Mr. Carnegie para obras de educación y del que ha hecho últimamente para ayuda de la educación universitaria de Escocia. El total de estos donativos es de \$ 67.212.923.

La educación en Francia.—Ojeada histórica y descriptiva del sistema de educación pública en Francia y del sistema complementario sostenido por autoridades eclesiásticas. La historia de la educación en Francia forma una parte esencial de la historia de la República, que ha considerado siempre la educación como una condición de su existencia. Por esto, el progreso del sistema público es un indicio de la creciente estabilidad del Gobierno actual. Las distinciones tradicionales entre la educación primaria o popular y la educación liberal de las clases más elevadas se conservan en el sistema, que comprende tres secciones: primaria, secundaria y superior. La diferencia entre estas dos últimas es puramente nominal, pues la educación secundaria comprende los liceos, en que se da una enseñanza general preparatoria para la educación universitaria. Los esfuerzos de la República con respecto a los liceos y Universidades han tendido al aumento de los recursos de éstos y al renacimiento de aquellas actividades libres y poderosas que fueron reprimidas por la Universidad Imperial o napoleónica. El sistema primario es, esencialmente, creación de

la República, y sus principios fundamentales son los que resultaron de la revolución de 1789. La organización de estos principios en ley fué un proceso gradual, que representa todo un siglo de esfuerzos. La educación primaria, como servicio público, data de la ley de Guizot, de 1833, que fué aprobada en el breve período de tranquilidad del reinado de Luis Felipe. Esta ley reconocía las escuelas religiosas y creaba las escuelas públicas únicamente como un medio de suplir las deficiencias de las primeras. Lo mismo que la ley posterior inglesa de 1870, indicaba una intención seria de luchar contra el analfabetismo de las clases populares. Cuando se aprobó la primera de estas leyes, se calculaba en 7.000 u 8.000 (una cuarta parte del total) los Ayuntamientos que estaban desprovistos de escuelas y en más de otros tantos los que tenían escuelas inútiles. Los efectos de la ley se notaron en un rápido aumento de la matrícula escolar, que continuó con algunas fluctuaciones hasta el golpe de Estado de 1851.

La constante cooperación de la ley de Guizot a la causa de la educación popular consistió en la cláusula que obligaba a los Ayuntamientos a sostener una escuela; el principio de la responsabilidad local, sancionado así legalmente, no se ha dejado de reconocer desde entonces. No menos importante era la disposición por la cual cada departamento debía tener una Escuela Normal.

El principio de obligación local se extendió por

una ley de 1867, aprobada durante el reinado de Napoleón III, a instancia del Ministro Duruy, en la cual se ordenaba el establecimiento de una escuela pública para niñas en cada Ayuntamiento de 500 ó más habitantes, y que produjo un notable aumento de interés local por la educación. En los doce años siguientes se abrieron más de 2.000 escuelas, de las cuales 1.580 eran para niñas. El sitio de París y las consecuencias de la guerra de 1870 distrajeron por algún tiempo la atención a estas materias. El primer indicio del interés que mostraba el nuevo Gobierno de la República por las cuestiones de educación fué la ley de 1.º de junio de 1878, que creó un fondo de 120 millones de francos para edificios escolares. Al año siguiente comenzó el memorable Ministerio de Julio Terry, que consagró todos sus esfuerzos a la educación popular. Comenzó por la reforma administrativa; siguió, en rápida sucesión, con las leyes que dieron un carácter exclusivamente cívico o nacional a las escuelas primarias públicas, a saber: la ley en que se confirmaba la institución obligatoria de una escuela gratuita y laica en cada Ayuntamiento; la ley en que se exigía a todos los maestros, públicos y privados, títulos conferidos por el Estado, y, por último, la ley en que se hacía obligatoria la enseñanza de los niños, fuese en escuelas públicas, fuese en escuelas privadas. En la ley de 30 de octubre de 1886 se prescribían minuciosamente todos los pormenores referentes a la di-

rección y clasificación de las escuelas, inspección, estudios, etc. En virtud de todas estas disposiciones y de la inspección eficaz del Estado para su fiel cumplimiento, el Municipio más humilde de Francia tiene asegurada una buena escuela primaria. Según las estadísticas del capítulo XXIV, de los 36.520 Ayuntamientos que tiene Francia, hay sólo 87 sin escuela pública, y el 92 por 100 de los que tienen más de 500 habitantes poseen una escuela para niñas. La matrícula en las escuelas primarias aumentó constantemente hasta el curso de 1889-90, en que alcanzó un total de 5.623.401 (el 14,7 por 100 de la población), mientras que en 1898-99 sólo llegó a 5.639 299 (el 14,3 por 100). Esta pequeña baja se atribuye a la disminución de la población escolar, al rápido adelanto de los alumnos primarios, que salen de la escuela a una edad más temprana que antes, y al cumplimiento menos estricto de la ley de asistencia obligatoria. Las tablas de matrícula comparada de las escuelas públicas y privadas muestran, entre 1887-88 y 1898-99, una ligera disminución en la proporción de la matrícula en las escuelas públicas (del 79,9 por 100 del total hasta el 75,3), y un aumento correspondiente en la proporción de las escuelas privadas (de 20,1 por 100 a 24,7). Esto parece ser debido a la ley de 1886, que negaba a los maestros pertenecientes a Ordenes religiosas la facultad de enseñar en las escuelas públicas. Por lo que toca a las escuelas de niños, la ley empezó a

regir en 1891; de modo que, en la actualidad, todas las escuelas de niños están completamente secularizadas. Si se tiene en cuenta los prejuicios con que tuvo que luchar la ley, sus efectos en la asistencia a las escuelas parecerán pequeños, lo cual puede considerarse como indicio de una creciente confianza en las escuelas públicas. También viene a confirmar esto el aumento de la asistencia media diaria, deducido de una comparación entre las matrículas de diciembre y junio, que son los meses de mayor y menor asistencia, respectivamente.

De esta comparación se ha deducido que la asistencia a las escuelas públicas era en diciembre el 89,8 por 100 de la matrícula, y en junio, el 84,6, contra el 93 por 100 y el 92, respectivamente, en las escuelas privadas. Tanto en la asistencia como en el número de clases y el de alumnos por cada maestro, las escuelas privadas o religiosas llevan ventaja a las públicas, lo cual se explica, en parte, por el hecho de que estas últimas son las más numerosas en las poblaciones grandes y en las ciudades. Por lo demás, las escuelas públicas están mejor organizadas que las privadas, y tienen una proporción mayor de maestros con diplomas profesionales. El notable progreso conseguido por Francia en la preparación de buenos maestros es debido, en gran parte, a la considerable cantidad de Escuelas Normales que tiene y al elevado nivel a que las mantiene. Como continuación a la política de Guizot, cada

uno de los 90 departamentos tiene dos Escuelas Normales, una para maestros y otra para maestras. Los profesores que van a estas escuelas han hecho sus estudios en dos Escuelas Normales Superiores.

El minimum de sueldo que tiene un maestro es de 1.000 a 2 000 francos, y una maestra, de 1.000 a 1.600. Además, los Ayuntamientos tienen que dar casa, o su equivalente en dinero, a los maestros. Los maestros primarios tienen derecho a pensión de retiro.

Los gastos totales ordinarios para la educación primaria aumentaron en los veinte años que van de 1877 a 1897, desde 94.397.554 a 214.015 250 francos. La parte correspondiente al Estado se elevó, durante este período, del 25 al 65 por 100, y la correspondiente a las autoridades locales descendió en proporción. M. Levasseur calcula que, sumados los gastos de las escuelas públicas con los de las privadas, el total de lo gastado en enseñanza primaria en 1897 alcanzaría la cifra de 295.000.000 de francos.

La atención que el Estado consagra a la educación del pueblo no termina con las escuelas primarias elementales, como se ve por el desarrollo que han tomado les escuelas primarias superiores y por su adaptación a las exigencias locales. Este movimiento en favor de la educación moral e intelectual popular, más allá del breve período escolar, iniciado por la ley de Duruy de 1867, pero abandonado casi

por completo a la acción privada durante mucho tiempo, ha recibido un gran impulso por parte del Gobierno desde 1895, tanto en forma de subvenciones anuales como en la de préstamos de material. En 1900 se dieron, en diferentes partes de Francia, 38.291 series de conferencias, con un total de 540.000 oyentes. Por estas conferencias populares y por la fundación de Sociedades para mejorar la condición de los niños y procurarles juegos y distracciones, se ha logrado convertir las escuelas en centros de elevación social de las masas. Este movimiento ha sido inspirado, en parte, por las acusaciones de los que negaban el influjo moral de las escuelas laicas y cargaban sobre ellas la responsabilidad de un pretendido aumento en la delincuencia de los jóvenes. El hecho de que este aumento sólo se observa en la gente vagabunda y viciosa, y que, por lo tanto, se sustrae a la acción de la escuela, es la mejor respuesta a tales acusaciones. El sistema de educación moral implantado está infundiendo rápidamente un espíritu ético en la instrucción primaria.

En cuanto a la educación secundaria, hay dos hechos recientes que suscitan grandes discusiones. El primero es la reforma de los liceos y colegios locales, y el segundo, la represión de las tendencias antirrepublicanas en las escuelas independientes y religiosas. El rasgo más importante de la reforma es el establecimiento de tres secciones distintas,

pero equivalentes, en los liceos: una con griego y latín; otra con latín solo, y una tercera en que las lenguas modernas sustituyen a las clásicas. Fuera de los círculos oficiales es muy criticada esta medida, porque tiende a instituir en los liceos especialidades contrarias a los fines y al espíritu de la educación liberal.

La ley de 1.º de julio de 1901, que determina las condiciones a que deben sujetarse las Asociaciones religiosas en Francia, es realmente una disposición de enseñanza, por la gran proporción de escuelas que están en manos de las referidas Ordenes.

Por lo que toca a la educación superior, hay que notar el desarrollo constante de las Universidades desde la ley de 1890, que les concedió una gran independencia. Las 15 Universidades organizadas con arreglo a dicha ley dan todas señales de vida y vigor crecientes, siendo digno de mención el aumento en profesorado apto y en laboratorios. De 1887 a 1900, el número de estudiantes universitarios ha aumentado más del 100 por 100 en provincias y el 33 por 100 en París.

Termina el capítulo dando detalladas noticias con respecto a la admisión de estudiantes extranjeros en las Universidades francesas.

La educación comercial superior.—La primera institución que ofreció cursos de educación comercial superior fué la escuela Wharton, de hacienda y economía, en la Universidad de Pennsylvania, fun-

dada en 1881 por un donativo de \$ 125.000 hecho por Mr. Wharton.

En 1889, la educación de los hombres de negocios constituyó el objeto de una investigación especial por parte de la Asociación de banqueros americanos, que tuvo como resultado una petición a las Universidades y colegios para el establecimiento de escuelas análogas a la de Wharton, petición que ha sido atendida por algunos de dichos establecimientos. En el capítulo XXV se encontrarán descripciones detalladas de esta clase de escuelas.

La coeducación de los sexos en las escuelas y en los colegios y Universidades de los Estados Unidos.--En este país se ha extendido la coeducación mucho más que en los otros, hasta el punto de que los datos de los Estados Unidos sirven siempre como norma y precedente dondequiera que se agita este problema.

En las escuelas primarias de los Estados Unidos, lo mismo que en las escuelas superiores, es una práctica casi general la educación de niños y niñas en común. Como en las escuelas públicas se da educación a 15 840 000 niños, o sea el 91 por 100 de todos los alumnos de las escuelas elementales y secundarias, se comprende que su manera de proceder en un problema como éste ha de influir poderosamente en la opinión pública y en la solución de muchas cuestiones sociales e industriales. Esta reunión de muchachos y muchachas en la escuela

explica, indudablemente, la libertad que tiene la mujer para dedicarse a carreras intelectuales. El establecimiento de la coeducación en las Universidades y colegios de los Estados Unidos está relacionado con el movimiento general en favor de la educación superior de la mujer, que comenzó a principios del siglo XIX y que después tomó gran incremento por diferentes causas, la más importante de las cuales fué la ley de 1862, concediendo terrenos a los establecimientos dedicados a la agricultura y artes mecánicas. En la parte occidental del país, todas las tendencias se unieron en favor de la admisión de la mujer en todos los establecimientos de enseñanza en las mismas condiciones que los hombres; en el Este, más conservador, el movimiento se tradujo en la fundación de instituciones separadas para la mujer, y entre estos dos extremos surgieron dos clases de organismos docentes: los «agregados» para mujeres, como Radcliffe y Barnard, y los colegios coordinados, como los de las Universidades de Western, Beserve y Brown.

La coeducación ha crecido rápidamente en los Estados Unidos. En 1833 existía sólo en Oberlin College; en 1880 estaba ya adoptada en el 51,3 por 100 de los colegios y Universidades, y en 1900, la proporción se elevó al 71,6 por 100. Entre las instituciones en que se practica la coeducación figuran 30 Universidades del Estado y 14 particulares.

El capítulo termina con un resumen de lo más

importante que se ha escrito acerca de esta cuestión.

Filipinas.— Mr. F. W. Atkinson, superintendente de enseñanza en estas islas, ha presentado al *Bureau* una Memoria acerca del estado actual de la educación en aquel país, de la cual extractamos lo que sigue:

Antes de la llegada de los americanos al archipiélago, el sistema español de instrucción pública, que databa de un Real decreto de 1883, consistía en una escuela normal (Manila) para la preparación de maestros y escuelas primarias separadas para niños y niñas en las diferentes ciudades de las islas, además de varias escuelas especiales. En el informe de 1899 1900, ya se hizo la crítica de este sistema. Al poco tiempo de tomar posesión de las islas los americanos, el Gobierno militar se interesó por la cuestión de las escuelas, introduciendo algunos libros de texto americanos y nombrando maestros militares, sobre todo de inglés, llegando así a tener unas 1.000 escuelas dirigidas por militares. Pero el material era deficiente, y, además, se usaban todavía los libros españoles. A petición de todos los maestros militares se comenzó a dar la enseñanza en inglés, tolerándose, por el momento, el uso del español y de los dialectos; y, posteriormente, se estableció que las escuelas públicas estuviesen por completo separadas de la Iglesia. Este período señala la transición del sistema escolar español al ameri-

cano, y puede considerarse como su punto de origen el nombramiento de Mr. Atkinson para el cargo de superintendente de educación. En setiembre de 1900, Mr. Atkinson introdujo una nueva organización de las escuelas públicas, inspirada en el sistema americano y adaptada a las condiciones especiales de las islas. En ella se aspiraba a una dirección centralizada del sistema y una cuidadosa inspección a cargo de superintendentes.

A instancias suyas, la Comisión de Filipinas aprobó una ley por la cual se establecía el sistema actual. La característica de éste es la centralización. El personal se compone de un Ministro de Instrucción pública (miembro de la Comisión de Filipinas), un superintendente general, 18 superintendentes de sección y 45 de distrito; 1 000 profesores de inglés primarios y 200 superiores, y unos 5.400 maestros indígenas. Además hay una Junta Superior Consultiva y Juntas locales. La primera consta, actualmente, de Mr. Atkinson y cuatro filipinos, cultos y competentes. Las Juntas escolares municipales se componen de un Presidente, que es el Alcalde, y de cinco a siete miembros, elegidos entre los propietarios más influyentes. La mitad de estos miembros se elige por el Ayuntamiento, y la otra mitad la nombra el superintendente de sección. Estas Juntas locales, formadas por personas ricas y educadas, que tienen el sentimiento hereditario de su rango y una gran indiferencia por la gente

baja, no pueden tener mucho entusiasmo por las escuelas primarias. «Nunca se interesan más de lo preciso», dice el informe. La gente baja, no obstante, desea, en general, educación y facilidades para ella.

Se pueden resumir los efectos de la organización americana del modo siguiente: Se ha publicado una ley de educación: se ha dividido el archipiélago en 17 secciones, al frente de cada una de las cuales se ha puesto un superintendente de escuelas americano; se han nombrado y distribuido 1.000 maestros elementales americanos y se va a nombrar 200 para la enseñanza secundaria. Hasta hace poco ha habido 200 militares empleados como maestros, y se han nombrado, además, 3 400 maestros filipinos. Se han comprado más de 150.000 libros escolares americanos, así como una gran cantidad de material escolar, en el cual van incluidas 20 000 mesas escolares modernas. Se enseña inglés en 1 500 escuelas, con más de 200 000 alumnos. Se han abierto en todo el archipiélago escuelas nocturnas para adultos, con una asistencia de 25 000 alumnos próximamente. Se han elevado los salarios de los maestros filipinos y se les ha comunicado definitivamente que los maestros americanos no iban a quitarles sus puestos, sino a prepararlos para que pudieran ponerse al frente de las escuelas. Así tienen lección diaria de inglés, y cuando están lo bastante adelantados, se les enseñan los conocimientos ordinarios

y los métodos de enseñanza. Se han organizado cursos normales de vacaciones en las diferentes secciones escolares, y en las provincias, escuelas normales permanentes, sometidas a la de Manila. Se han creado escuelas de industria, comercio y agricultura, así como de pintura, escultura, dibujo y música y se han discutido los planos de una escuela técnica y una Universidad, destinadas ambas a Manila.

Según los informes de los superintendentes de escuelas, la cultura intelectual varía mucho de una comarca a otra, pues al paso que algunas provincias han alcanzado un alto grado de civilización, otras están muy retrasadas, lo cual no es de extrañar si se recuerda que las Filipinas comprenden una gran cantidad de tribus y pueblos. Señalan también los informes la condición, poco satisfactoria en general, en que se encuentran las escuelas para la clase baja, indicando las necesidades de ésta en materia de educación, y exponen tres hechos interesantes: el primero es el de que las familias ricas, aunque sean de las provincias más remotas, envían sus hijos a educarse a Manila o a Hong Kong; el segundo, la gran capacidad intelectual que se observa con frecuencia en los niños filipinos, y el tercero, el gran deseo de aprender inglés que existe por todas partes.

En el informe de Mr. Atkinson hay muchos extractos de cartas de los Gobernadores provinciales

que muestran el benéfico influjo de las nuevas escuelas y de los maestros americanos. En las respuestas a una lista de preguntas enviada a los maestros, y referente a las cualidades intelectuales de los niños filipinos, se han obtenido las interesantes afirmaciones siguientes: Los niños filipinos «demuestran un gran interés por la aritmética, siguiendo en el orden de las preferencias el inglés, el dibujo, la lectura y la escritura. Las niñas otorgan el primer puesto al inglés, y después, a la lectura, al dibujo, a la escritura y a la música; su interés por el inglés no es tan señalado sobre el que tienen respecto de las demás materias, como el que experimentan los muchachos por la aritmética. Entre los juegos, los muchachos prefieren la cometa, el *pitching pennies*, el *foot-ball* indígena y el paso, y siempre que pueden, atraviesan algún interés en el juego.» También aceptan de buen grado los juegos nuevos, como el *foot-ball*, el *base ball*, el marro, el escondite, el *duff* y el *hopscotch* (1). Las muchachas no tienen, en general, un interés tan grande por los juegos como los muchachos; no obstante, muchas juegan una especie de guá, el *hopscotch* indígena, juegos de correr, cantar y bailar, y *jackstraw*. Los maestros han introducido también otros juegos que gustan a los muchachos. La gran mayoría de los maestros hacen notar la superioridad de los niños

(1) Nuestro trúquemele o rayuela.

filipinos en todo lo referente a imitación, memoria y cortesía, y su inferioridad en razonamiento, actividad, moralidad y ambición. El Tesoro insular paga los sueldos y gastos de viaje de los inspectores y maestros americanos y de los superintendentes, los libros y material y el transporte de éstos. Los sueldos de los maestros filipinos, así como el coste de los edificios escolares y el equipo de éstos, se paga por los Ayuntamientos. El gasto total de enseñanza desde el 1.º de julio de 1901 al 1.º de febrero de 1902 fué de 777.585,42 pesos. La nómina mensual de los inspectores y maestros americanos importa, por término medio, unos 100.000 pesos; la de los maestros filipinos, 37.756 pesos.

La educación en Alaska (capítulo XXXI).— Durante el año escolar de 1900-1901 había en esta región 28 escuelas públicas bajo la inmediata inspección del *Bureau*; al frente de ellas se encontraban 37 maestros y la matrícula total era de 1 963 alumnos. A causa del desarrollo que alcanzó la viruela en el SE. de Alaska, se cerraron temporalmente, durante la primavera de 1901, varias de las escuelas de aquella comarca. El coste de la escuela por alumno matriculado es de 17,78 pesos. Los créditos para la educación en Alaska, concedidos sin interrupción desde 1886 no fueron aprobados por el último Congreso. La ley, «dando disposiciones para el gobierno civil de Alaska», aprobada el 3 de marzo de 1901, prescribe que el 50 por 100 de

los ingresos obtenidos de las licencias para explotar negocios fuera de las ciudades incorporadas de Alaska se aplique a los gastos escolares de la región no comprendida en las ciudades incorporadas, dejando al criterio del Secretario del Interior la forma en que ha de hacerse dicha aplicación.

Los informes de los maestros de los diferentes distritos presentan con mucho pormenor los resultados de sus trabajos durante el año de 1901; por ellos se pueden apreciar las dificultades con que tropieza el sostenimiento de un buen sistema de escuelas públicas en aquella región tan apartada, tan poco poblada y con un clima tan duro. Sirven de complemento a estos informes otros sobre la obra realizada por las misiones religiosas.

La introducción del reno en Alaska (capítulo XXXII).—Desde 1891, en que se compró el primer reno, hasta 1901, se han llevado a Alaska 1.320 renos de Siberia. De éstos se han obtenido 4.462 crías. Restando los que se han matado para alimentos y los que han muerto, quedaban en los rebaños 4.164 el 1.º de octubre de 1901 (3.323 en 1900). Según personas competentes, los pastores esquimales del país poseen suficientes aptitudes para el trabajo que supone el cuidado de estos animales, y han demostrado en diferentes ocasiones su capacidad. En el verano de 1901 se obtuvo en Siberia, al oeste del mar de Kamchatka, un cierto número de renos de un tamaño extraordinario, de

los cuales fueron llevados 254 a Alaska para dedicarlos a criar. Se cree que así mejorará la calidad del reno de Alaska, haciéndole superior a los de otros países.

El reno se emplea, tanto por el Gobierno como por los particulares, para el transporte de mercancías; en muchas regiones se usan para el transporte de hombres y de víveres a las zonas mineras y a las estaciones lejanas. Como su número va aumentando, llegarán a sustituir por completo a los perros en esta clase de trabajos. Durante el invierno de 1902, un destacamento de tropas de los Estados Unidos, que estaba construyendo una línea telegráfica, fué bloqueado por la nieve junto a Kaitag; las mulas que llevaban no podían andar por la nieve, ni aun después de haber hecho los soldados un camino para ellas. Entonces, a petición del general Randall, jefe del departamento de Alaska, se enviaron tiros de renos desde la estación de Eaton, y por este medio pudieron los soldados salir de entre la nieve. También se emplearon estos animales para el acarreo de árboles en el invierno. Por una orden ejecutiva de 30 de marzo de 1901 se señalaron y reservaron para estaciones de cría de renos dos porciones de terreno a propósito para ello.

Sistemas de escuelas urbanas (capítulo XXXIV).—Con el incesante aumento de población que experimentan las ciudades y los pueblos de los Estados Unidos, la lista de las poblaciones que tie-

nen más de 8.000 habitantes recibe constantes adiciones. Así, de 1899 1900 a 1900 1901, han aumentado en 14, siendo 852 el número total de ellas en esta última época.

En 1900 1901, la matrícula total en las escuelas urbanas era de 4.090.819, con un aumento de 141.258, o sea el 3,58 por 100 respecto del año anterior. Donde más se ha notado el aumento ha sido en el sur (casi el 10 por 100); en cambio, en la región central del Norte no ha llegado al 2 por 100. La matrícula en las escuelas primarias presenta una disminución en todas las regiones, excepto en la occidental; la disminución total ha sido de 32.238 (3,47 por 100).

Por lo que toca a la inspección, se nota cierta tendencia a suprimir personal de esta clase. La ciudad de Nueva York presenta un ejemplo notable de este movimiento, pues el número de Inspectores que había en 1900 1901 muestra una reducción de 76 con respecto al del año anterior; en cambio, se añadieron 908 plazas a los maestros. Esta reducción y este aumento se notaron en todo el país, siendo interesante el hecho de que las Inspectoras fueron las que más sufrieron en el corte dado al personal de inspección.

Se observa que la proporción en que aumentan los maestros es ligeramente superior a la de las maestras. Las estadísticas han puesto de relieve el aumento, relativamente grande, en las subvencio-

nes y en los sueldos de los maestros. Por el primer concepto, el aumento fué de 4.249.601 pesos, o sea de un 7,18 por 100 sobre el año anterior (la cifra total para 1900-1901 fué 63.433.167 pesos), y por el segundo, el sueldo medio de los maestros subió de 670,81 pesos en 1899-1900, a 687,29 pesos en 1900-1901. El total de gastos aumentó en 8.206.551 pesos, o sea el 8,25 por 100.

Se ha discutido mucho recientemente acerca de los gastos municipales para llegar al tipo normal de lo que debe gastar cada departamento con relación a los demás. Desde luego, hay que admitir que las condiciones son diferentes en cada ciudad, y que las circunstancias locales son las que deciden a qué género de gastos hay que conceder la preferencia.

Siguen dos cuadros comparativos de 20 ciudades, con las cantidades que se dedican a escuelas y las empleadas en policía: en el primero van incluidos en los gastos escolares los terrenos y edificios; en el segundo se ha suprimido esta parte.

La educación superior.—El capítulo XXXV contiene las estadísticas de costumbre acerca de las instituciones de educación superior, con un cuadro adicional en que se da el número de estudiantes que asisten a los diferentes cursos en cada institución. El número de candidatos a grado, junto con el de estudiantes graduados residentes en las instituciones de educación superior, ascendió, en 1900-1901, a 103.351, con un aumento de 4.428 con

respecto al año anterior. De los 91.228 estudiantes que han podido clasificarse por cursos, 63 843 seguían cursos clásicos y de cultura general; 9.081, cursos de ciencias; 3 843, agricultura; 391, arquitectura, y 14.130, diferentes ramas de ingeniería. La primera Escuela de Minas que ha habido en los Estados Unidos se estableció en el Colegio (ahora Universidad) de Columbia en Nueva York, y se inauguró en 1864. Actualmente hay 37 instituciones que comprenden en sus cursos la ingeniería de minas, sin contar aquellas otras en que se da cierta enseñanza de esta especialidad dentro de los cursos de ingeniería civil. En 137 Universidades y Colegios, el único grado que se confiere es el de bachiller en artes, como cima de unos estudios de cultura general. Los grados de bachiller en Filosofía, en Literatura y en Ciencias (exceptuando los cursos técnicos) han desaparecido en muchas instituciones, siendo sustituidos por el de bachiller en artes. El número total de grados conferidos (sin contar los de Derecho, Medicina y Teología) fué de 16.513, 11.463 a hombres y 5.050 a mujeres. — El valor total de todas las propiedades poseídas por instituciones de educación superior ascendió a \$ 391 230.784, con un aumento de 30.636.189 sobre el año anterior. Los fondos de dotación alcanzan la suma de \$ 177.127.965. El total de ingresos fué de \$ 33.259.612, y el de los donativos hechos a algunos de los establecimientos, de \$ 18.040.413.

Escuelas profesionales (capítulo XXXVI).—

En el curso de 1900 901, el número de estudiantes de Teología fué de 7.567, lo cual representa una disminución de 442 con respecto al curso anterior, y de 804 respecto de 1898. Este constante decrecimiento contrasta con el rápido aumento observado en los estudiantes de Derecho, Medicina y Odontología, especialmente en los primeros, cuyo número ha crecido en diez años en proporción de 160 por 100. El año 1901 fué extraordinariamente favorable a la enseñanza médica, pues la Escuela de Medicina de Harward recibió un donativo de más de un millón de dólares de Mr. J. P. Morgan, y la promesa de otro de igual cantidad, aunque bajo ciertas condiciones, de Mr. J. D. Rockefeller. Los estudiantes de Odontología eran 7 308; los de Farmacia, 4.429.

Colegios de agricultura y mecánica. — En el capítulo XXXVII se encuentran estadísticas detalladas sobre las instituciones de esta clase, dotadas por las leyes de 1862 y 1890. Por la primera, diferentes instituciones de varios Estados recibieron 10.320.843 acres (el acre tiene cuarenta áreas y media), de los cuales conservan 1.030.572, habiendo vendido el resto. Esta venta ha producido \$ 10.806.780, que rentan un 6,3 por 100. El total de ingresos en el curso que terminó el 30 de junio de 1901 fué de \$ 7.325.604; el número de estudiantes, 29.950.—El establecimiento de breves cursos prácticos, especialmente de agricultura, ha contribuido

mucho a poner estas instituciones más en contacto con el pueblo en los distritos agrícolas de diferentes Estados. Diez Estados consignaron una cantidad anual de \$ 27.500 para retribuir a algunos estudiantes por sus trabajos. El total de esta clase de retribuciones llegó a \$ 160.477, con un promedio anual de \$ 32 por estudiante. Además de la enseñanza dada en estas instituciones, se ha creado una serie de Institutos para labradores en número de 1.497, dirigidos por profesores de aquéllas, y a los cuales asistían 445.144 alumnos.—La organización de los Colegios de agricultura y mecánica difiere grandemente de unos a otros Estados. En California, Minnesota y algunos otros, la enseñanza comprende una gran cantidad de materias, que abarcan, no sólo cursos de cultura general y técnicos, sino, además, cursos de Derecho, Medicina, Odontología, etc., mientras que en otros, como Massachusetts, Michigan, etc., la enseñanza se concreta a materias técnicas. Para dar una idea clara del objeto de cada una de dichas instituciones, se inserta en este capítulo un breve resumen de los planes de estudios. Se anuncia también la apertura de la Escuela graduada de agricultura en la Universidad del Estado de Ohio, con la cooperación del Ministerio de Agricultura y de la Asociación de Colegios agrícolas y estaciones experimentales de los Estados Unidos. Las enseñanzas comprenden agronomía, zootecnia, mantequería y quesería y cría de

plantas y de animales. El personal docente se compone de 24 profesores de Colegios agrícolas y seis empleados del Ministerio de Agricultura, estando al frente de ellos Mr. A. C. True, jefe de la Oficina de estaciones experimentales.

Estadística de Escuelas Normales (capítulo XXXVIII). - Se calcula en más de medio millón el número de las personas que se dedican a la enseñanza en las escuelas de los Estados Unidos. Para suministrar soldados a este vasto ejército de maestros, las Escuelas Normales y otras instituciones similares producen un contingente de 15.000 maestros al año. Durante el curso de 1900-1901 había 94.157 estudiantes preparándose para el magisterio, 57.689 en instituciones públicas y 36.468 en establecimientos privados. Nada puede mostrar mejor el desarrollo de las Escuelas Normales en los Estados Unidos que la comparación entre las cantidades destinadas por los Gobiernos al sostenimiento de estos centros hace diez años y ahora: en 1891 se destinaron a este objeto \$ 1.695.616; en 1901, \$ 3.777.702.

Estadística de escuelas secundarias.—Comprende el capítulo XXXIX el número total de alumnos de estas instituciones (736.000, de los cuales 329.675 varones y 406.325 mujeres); relación de este número con el de estudiantes de todas clases (4,25 por 100); y con la población total de los Estados Unidos (casi 1 por 100); con interesantes datos

acerca del aumento de estudiantes en determinadas materias (muy especialmente en latín y álgebra), tanto por ciento de alumnos que corresponde a cada rama de estudios y a cada sexo dentro de éstas, y antigüedad de las escuelas superiores en 142 de las ciudades mayores de los Estados Unidos.

La educación en Puerto Rico.—El informe del Comisario de Educación de Puerto Rico se ocupa principalmente de la reorganización de las escuelas publicas desde la ocupación de la isla por los americanos. A continuación reproducimos algunos datos interesantes de los consignados en dicho informe.—En 1901 iban a las escuelas 54 000 niños, y el Comisario calculaba que este número ascendería a 50 000 al siguiente año. Más de 800 maestros asistieron a los cursos de vacaciones de la Escuela normal de San Juan. En Río Piedras se inauguró en 1901 un gran edificio destinado a Escuela normal. Había 59 edificios escolares nuevos ya en uso; se organizó el personal docente; se estableció un sistema de escuelas agrícolas, en que se daba enseñanza práctica a unos 1 000 estudiantes, y una escuela superior en San Juan. El presupuesto anual ha subido a \$ 500 000; las escuelas están perfectamente provistas de libros y material; el curso escolar es de nueve meses. En la isla hay 100 maestros americanos, que tienen un sueldo de \$ 40 mensuales (sólo cobran los nueve meses del curso) en las ciudades de menos de 5.000 habitantes, y de 50 en

las de mayor población. En 75 lugares se abrieron escuelas para maestros durante el verano, y en 16, escuelas de vacaciones. En enero de 1901, el Gobierno de los EE. UU. concedió \$ 200 000 para edificios escolares. Se destinan \$ 235.000 a extensión escolar. En San Juan hay una biblioteca pública gratuita con 7.400 volúmenes. Se envía cierto número de muchachos y muchachas a los EE. UU. para completar su educación. Sigue una estadística, de la cual sacamos los siguientes datos fundamentales: población de la isla, 953.243; población escolar, 322.393; número de escuelas, 733; número de maestros, 768 (entre ellos 72 de color); promedio de asistencia diaria, 23.453; proporción de alumnos de las escuelas con respecto a la población total, 3,5 por 100; valor calculado de todas las propiedades escolares, \$ 213.465.

Hawaii. - Matrícula, 17.518 en escuelas públicas y privadas; promedio de asistencia diaria en las escuelas públicas, 10.737; número de edificios escolares, 184; de maestros, 380; salario medio mensual de éstos (sin distinción de sexo ni raza), \$ 62; gastos escolares en 1901-1902, \$ 377.553. Es interesante la diferencia de nacionalidades de los alumnos: en 1900 había 6.015 indígenas, 421 americanos, 156 ingleses, 171 alemanes, 2.625 portugueses, 92 escandinavos, 1.207 japoneses, 739 chinos, 27 naturales de las islas del Sur y 68 de otras nacionalidades no especificadas.

Cuba.—Durante el curso de 1900 1901 se ha efectuado un considerable progreso en todo lo referente a la enseñanza en esta isla. Al principio de este periodo había poco más de 3 000 maestros en las escuelas públicas; éstas tenían un material deficiente; las Juntas (*boards*) de educación descuidaban sus obligaciones; la asistencia era escasa; los métodos de instrucción, defectuosos con frecuencia, y muchos de los maestros, inexpertos. Este estado de cosas ha cambiado merced a una eficaz inspección en todos sentidos. La matrícula ha llegado a la cifra de 264 000, con un promedio de asistencia diaria de 132.688. Como la población de la isla es aproximadamente 1.500.000, resulta que $\frac{1}{11}$ de ella asiste a la escuela durante todo el curso, y $\frac{1}{6}$, durante algunos meses. El número de analfabetos mayores de diez años, que era el 57 por 100 de la población de esta edad, tiene forzosamente que reducirse, si continúa asistiendo a la escuela $\frac{1}{6}$ de la población total.—Ha habido un notable aumento en el número de escuelas, y una considerable mejora en el material de éstas, gracias al celo de las Juntas de educación, que cada vez funcionan con más éxito. Se exige a todos los maestros la posesión del título para dedicarse a la enseñanza. Durante las vacaciones de verano se organizan escuelas normales; a las que asisten unos 4 000 maestros. Cien de éstos fueron enviados a la Escuela normal de vacaciones de la Universidad de

Harward, y 60 maestras concurren a la de New-Paltz, en Nueva York. La enseñanza figura con 610 escuelas, 24.333 alumnos y una asistencia media diaria de 2.592. El total de los gastos de enseñanza fué de \$ 3.563.831 en el curso de 1900-1901.

La educación superior en Cuba.—La Universidad de La Habana se abrió en 1734. Las enseñanzas comprendían entonces Gramática, Artes, Teología, Sagradas Escrituras, Matemáticas, Filosofía, Derecho civil y canónico y Medicina. Este plan siguió en vigor hasta 1842, en que se secularizó la Universidad con los tres grados de enseñanza: primaria, secundaria y superior. La ley de 1880 asimiló el plan de estudios y el reglamento de esta Universidad a los de las Universidades de España. El Rector de la Universidad era la más alta autoridad pedagógica.—Ahora, la Universidad comprende las Facultades de Letras y Ciencias, Medicina, Farmacia y Derecho. Cada Facultad está compuesta de escuelas. Para dar idea del sentido moderno y progresivo del plan de estudios, basta fijarse en las escuelas que integran la Facultad de Letras y Ciencias. Son la de Filosofía y Letras (lenguas antiguas y modernas; historia, psicología, filosofía, moral y sociología); la de Pedagogía, la de Ciencias físicas y biológicas, incluso la Antropología, con laboratorios y museos; la Escuela de Ingeniería, con inclusión de la ingeniería eléctrica; la Es-

cuela de Arquitectura y la de Agronomía. Las asignaturas que se estudian, cuya lista es demasiado larga para reproducirla, componen un conjunto que puede satisfacer todas las exigencias de los tiempos modernos; sobre todo, en lo referente a laboratorios, se ha dado un gran avance. En 1900-1901 había 638 estudiantes en la Universidad; de ellos, 158 estaban matriculados en la Facultad de Ciencias y Letras; 315, en la de Medicina y Farmacia, y 165, en la de Derecho. En los Institutos de segunda enseñanza, los matriculados eran 126.

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
Nota preliminar.....	v
Informe del Comisario de Educación, 1898-99...	1
Idem íd. íd.. 1900-901.....	221

OBRAS COMPLETAS
DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

VOLÚMENES PUBLICADOS

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV. — *Resumen de filosofía del derecho*. — Prólogo de José Castillejo.

XV. — *Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*. — Prólogo de Rafael Altamira.

XVI. — *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I. — Prólogo de Pedro Blanco.

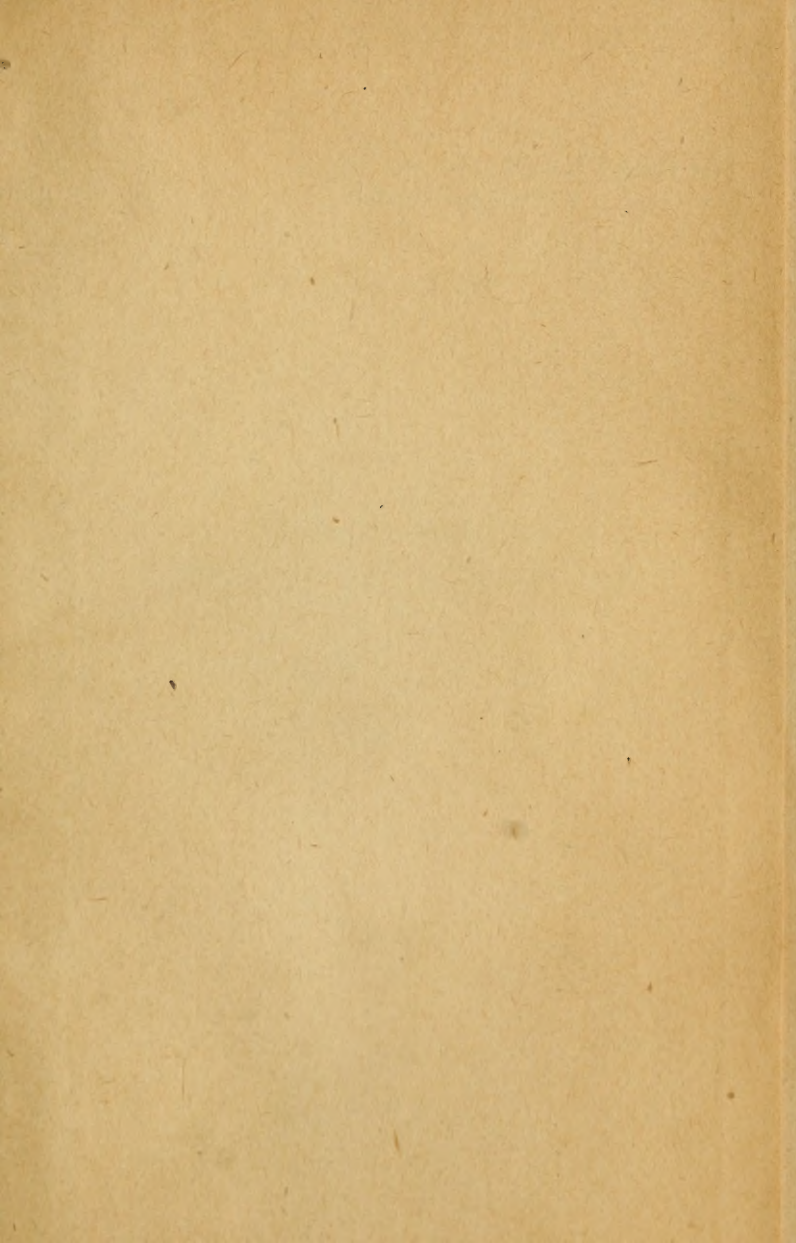
XVII. — *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II. — Prólogo de Domingo Barnés.

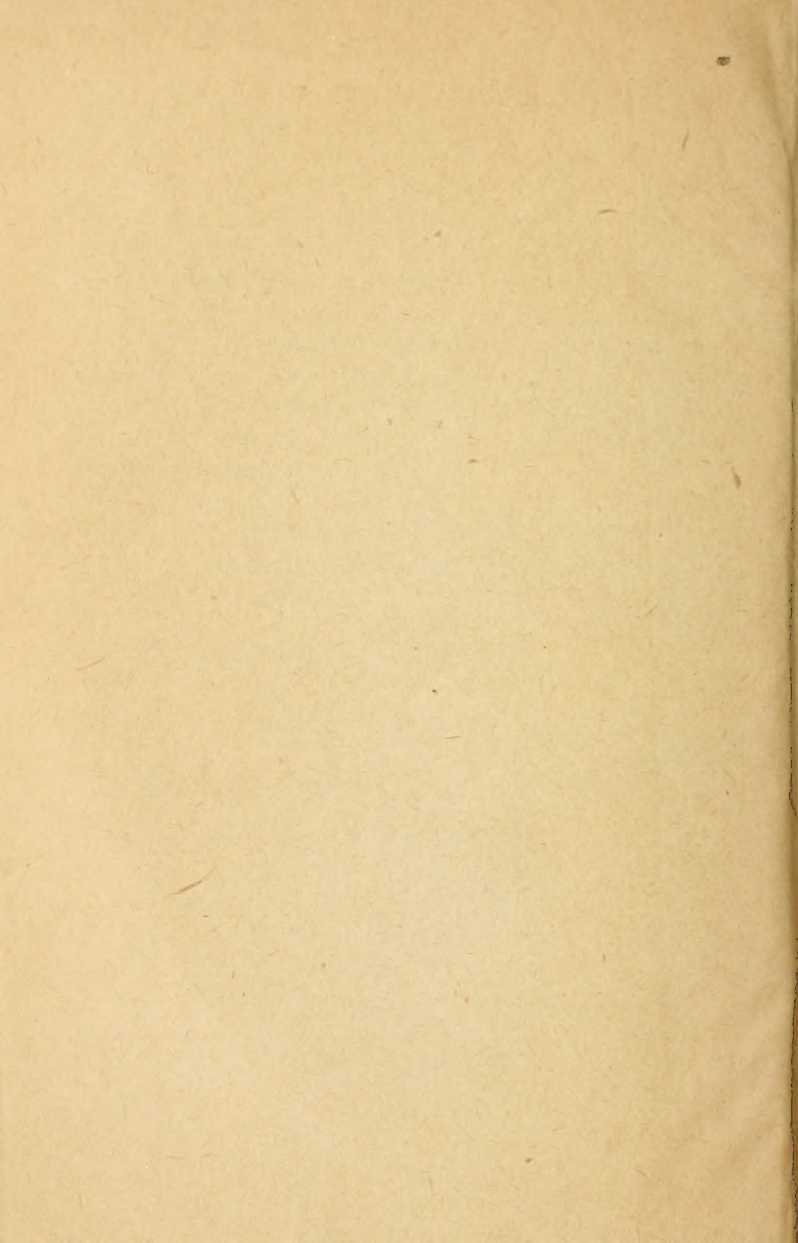
XVIII. — *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III. — Prólogo de Ángel do Rego.

XIX. — *Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*. — Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «La Lectura».

Paseo de Recoletos, 25, Madrid.





AC
75
G5
v.19

Giner de los Ríos, Francisco
Obras completas

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY
